



**Centro de Ciências Sociais
Departamento de Ciências da Educação
Doutoramento em Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica**

Maria Adalgiza Albuquerque Succi

**Inovação Pedagógica: Um estudo emergente sobre as práticas pedagógicas na
Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges.
Recife - Pernambuco - Brasil**

Tese de Doutoramento

FUNCHAL – 2013

Maria Adalgiza Albuquerque Succi

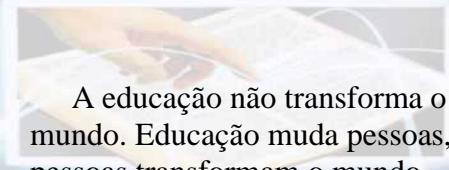
**Inovação Pedagógica: Um estudo emergente sobre as práticas pedagógicas na
Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges.
Recife – Pernambuco – Brasil**

Tese apresentada ao Conselho Científico
do Centro de Competência de Ciências
Sociais da Universidade da Madeira,
como requisito parcial para a obtenção
do grau de Doutor em Ciências da
Educação.

Orientadoras: Professora Doutora Jesus Maria Sousa

Professora Doutora Rejane Dias da Silva

FUNCHAL – 2013

A hand pointing at a globe with a grid overlay.

A educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas, pessoas transformam o mundo.

Paulo Freire

DEDICATÓRIA

Ao meu esposo, com amor, admiração e gratidão por sua compreensão, carinho, presença e incansável apoio ao longo do período de elaboração deste trabalho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, inteligência suprema, causa primária de todas as coisas, força motriz e regencial do Universo, pela possibilidade da minha existência assim como a oportunidade para estudar e entender a grandiosidade divina que arbitra para que os homens possam avançar nas pesquisas sobre a diversidade terrena dentro da imponente cósmica.

À minha mãe no silêncio das suas preces e na delicadeza do seu sorriso, mesmo distante sempre me fortaleceu com uma palavra de conforto, um afago e entusiasmo.

Às minhas filhas Melissa e Milenna que, com carinho, foram solidárias comigo mesmo nos dias de incerteza e angústia epistemológica.

Ao Succi, esposo e companheiro de todas as horas, que soube suportar a solidão durante os dias de dúvidas, de dilemas, de cansaço, de inconstância e que apesar das dificuldades foi sempre amigo solidário, compreensivo e incentivador, sabendo vencer mais esta etapa das nossas vidas.

À minha orientadora, Professora Doutora Jesus Maria Angélica Fernandes Sousa, devido a sua solicitude e firmeza na condução e encaminhamento do trabalho, pela dimensão humana, disponibilização e envolvimento com o objeto deste estudo, pelo modo inovador como concebe a educação levando-me a refletir e buscar o que se fazia necessário para fluir o trabalho. Meu apreço.

À minha orientadora, Professora Doutora Rejane Dias da Silva, com quem convivi, dialoguei e aprendi nesta etapa de vida, pela sua orientação de qualidade, sua competência, disponibilidade de tempo tão importante para discutir as questões pertinentes ao trabalho em foco além do envolvimento com o objeto deste estudo. Meus sinceros agradecimentos.

Ao Professor Doutor Carlos Nogueira Fino, pela extensão do curso, pela oportunidade em favorecer aos alunos brasileiros a possibilidade de continuidade na pesquisa, pela credibilidade dispensada a mim, pelas suas ponderações seguras e de qualidade e pelas sinalizações da literatura, que favoreceram outro olhar à pesquisa, do ponto de vista etnográfico, numa interpretação que se fez dentro do terreno investigado, muito diferente do entendimento que temos no Brasil.

À amiga filósofa, Professora Doutora Maria de Fátima Batista Costa, pelo incentivo, intervenção, sensibilidade para compartilhar, disponibilidade e comentários sempre tão pertinentes ao presente estudo além de me ajudar a construir pontes para o desconhecido.

À enorme contribuição dos instrutores, alunado e familiares da Escola de Frevo, que participaram ativamente da pesquisa, sem os quais o trabalho não teria sido realizado.

À Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges na figura da sua diretora, Professora Ana Miranda, pela acolhida e inovação que se permitiu experimentar com significativas implicações no seu interior.

Ao companheirismo dos colegas da turma do doutorado, onde trocamos experiências e angústias, conjecturas e informações e aos funcionários da DH2, pela parceria e presteza.

A todos que contribuíram direta ou indiretamente para a realização do presente estudo minha gratidão.

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Assim, uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva

Lev Vygotsky

A mente que se abre a uma nova ideia jamais voltará ao seu tamanho original

Albert Einstein

RESUMO

O presente estudo propõe-se a investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas na Escola Municipal de Frevo do Recife, visando a identificar Inovação Pedagógica neste contexto escolar. O objetivo é compreender como a corporeidade se constitui enquanto processo que possibilita o desenvolvimento de ações pedagógicas inovadoras. Visando tal objeto a pesquisa fundamenta-se em estudos que abordam a relação educação e corporeidade. O estudo divide-se em duas partes, uma epistemológica e a outra metodológica. A primeira parte fornece os fundamentos teóricos que sustentam o estudo, contextualizando a corporeidade enquanto elemento da linguagem educacional. Identifica o que os saberes científicos têm apontado sobre o corpo e sua relação com a área educacional, segundo os autores: Merleau-Ponty (1994), Alvin Toffler (1980), Seymour Papert (1994), Gimeno Sacristán (2002), Carlos Fino (2008), Jesus Maria Sousa (2005). A segunda parte contempla a abordagem etnográfica discutida por Georges Lapassade (2005), Roberto Macedo (2010), Laurence Bardin (1997). Participaram da pesquisa os professores e os estudantes adolescentes e jovens que frequentam a Escola de Frevo perquirida. Com base nas falas dos sujeitos investigados, obteve-se, como resultado, algumas categorias, as quais se podem destacar: A arte dançante enquanto espaço para a formação; valorização do frevo; a dança como expressão da emoção; a construção da identidade pernambucana a partir do frevo. Nesse sentido, os dados apontaram que a Escola de Frevo pesquisada apresenta práticas pedagógicas que possibilitam o desenvolvimento de aprendizagem significativa. Desse modo, pode-se inferir que as práticas pedagógicas propostas na Escola de Frevo, em estudo, possibilitaram práticas pedagógicas que incentivam e desenvolvem a formação humana, pois se observa, nos depoimentos dos estudantes investigados, a valorização e o reconhecimento social. Como fator inovador, constatou-se maior liberdade para se expressar, criar, ousar, num imbrincamento entre a tradição e a inovação. Com relação às práticas pedagógicas dançantes, destacou-se a compreensão numa visão de educação integral onde inventividade, ludicidade, sensualidade e energia pulsante, construíram aprendizagens próprias, mediante uma prática pedagógica singular que justifica esta ação investigadora contextualizada na Escola de Frevo investigada. Esta pesquisa possibilitou perceber que a intencionalidade pedagógica centrada no lúdico, na corporeidade, nas interações e nas inúmeras apresentações que reforçam as ações e podem levar à Inovação Pedagógica.

Palavras-chaves: Educação; Corporeidade; Inovação Pedagógica; Prática Pedagógica; Formação Humana; Etnografia.

ABSTRACT

The present study aims to investigate pedagogical practices developed in the Recife Municipal School of Frevo, in order to identify pedagogical innovation in this context. The goal is to understand how the corporality is as a process that enables the development of innovative pedagogical actions. For such object the research is based on studies that address the relationship between education and natural resources. . The study is divided into two parts, an epistemological and a methodological one. The first part provides the theoretical foundations underpinning the study, contextualizing the corporeity as an element of educational language. It identifies what the scientific knowledge has pointed out about the body and its relationship with the educational area, according to the authors: Merleau-Ponty (1994), Alvin Toffler (1980), Seymour Papert (1994), Gimeno Sacristán (2002), Carlos Fino (2008), Jesus Maria Sousa (2005). The second part includes the ethnographic approach discussed by Georges Lapassade (2005), Roberto Macedo (2010), Laurence Bardin (1997). The participants in the research were teachers and adolescents and young students who attend school of Frevo researched. Based on what the subjects investigated have said, as results, some categories were obtained, and they can be highlighted: The dancing art as a training area; Fervor appreciation; the dance as an expression of emotion; the construction of the pernambucan identity based on Frevo. In this sense, the data pointed out that the searched Frevo School presents pedagogical practices that enable the meaningful learning development. In this way, one can infer that pedagogical practices proposed in Frevo Schools, in study, made possible educational actions that encourage and develop the human formation, since it can be noticed, once can be noted, in the investigated students' testimonies, in students investigated testimonials, valorization and recovery of social recognition. As innovative factor it was noticed greater freedom to express themselves, create, dare, an equilibrium between tradition and innovation. Regarding to dancing pedagogical practices, it was obvious the understanding in a vision of integral education where inventiveness, pulsating energy, sensuality and playfulness, built their own learning through a unique pedagogical practice that justifies this researcher contextualized at the Frevo School investigated. This research has made possible realize that the pedagogical intentionality focused on the playfulness, the embodiment, the interactions and in the numerous presentations that reinforce the actions may lead to pedagogical innovation.

Key words: Education; Embodiment; Pedagogical Innovation; Pedagogical Practice; Human Formation; Ethnography.

RÉSUMÉ

La présente étude a pour but d'enquêter sur les pratiques pédagogiques développées à l'École Municipale de Frevo de Recife, dans le but d'identifier l'innovation pédagogique dans le contexte scolaire. L'objectif est de comprendre comment le mode de réalisation est constitué comme un processus qui permet le développement de pratiques pédagogiques innovantes. Visant à un tel objet elle est basée sur des études portant sur le lien entre l'éducation et la corporéité. L'étude est divisée en deux parties, l'une épistémologique et l'autre méthodologique. La première partie présente les fondements théoriques qui sous-tendent l'étude, la contextualisation de la corporéité en tant qu'élément du langage éducationnel. La première partie identifie les connaissances scientifiques relevées sur le corps et sa relation avec le domaine de l'éducation, selon les auteurs: Merleau-Ponty (1994), Alvin Toffler (1980), Seymour Papert (1994), Gimeno Sacristán (2002), Carlos Fino (2008), Jesus Maria Sousa (2005). La deuxième partie est consacrée à l'approche ethnographique discutée par Georges Lapassade (2005) Roberto Macedo (2010), Laurence Bardin (1997). Les participants étaient des enseignants et des étudiants et des jeunes qui fréquentent l'école Frevo étudiée. Sur la base des déclarations des sujets étudiés, on a obtenu par conséquent, certaines catégories, qui peuvent être mis en évidence: La danse de l'art comme un domaine de la formation; l'appréciation du frevo; la danse comme une expression de l'émotion, la construction de l'identité pernamboucaine à partir du frevo. Par conséquent, les données indiquent que l'école a cherché des pratiques pédagogiques qui permettent le développement de l'apprentissage significatif. Ainsi, on peut en déduire que les pratiques pédagogiques proposées à l'École de Frevo étudiée, ont possibilité des actions pédagogiques qui encouragent et développent la formation humaine, comme l'a noté, à partir des déclarations des élèves interrogés, la valorisation et la reconnaissance sociale. En tant que facteur innovante, il y avait une plus grande liberté de s'exprimer, de créer, d'oser, dans un croisement entre tradition et innovation. En ce qui concerne les pratiques pédagogiques de danse on s'est détaché la compréhension d'une vision de l'éducation intégrale où l'inventivité, l'enjouement, la sensualité et l'énergie palpitante, ont construit des apprentissages propres à travers une pratique pédagogique unique qui justifie cette action de recherche contextualisée à l'École de Frevo. Cette recherche nous a permis de constater que l'intentionnalité pédagogique centrée sur l'enjouement l'intentionnalité, les interactions et les nombreuses présentations qui renforcent les actions peuvent conduire à l'innovation pédagogique.

Mots-clés: Éducation; Corporéité; Innovation pédagogique; Pratique pédagogique; Formation humaine; Ethnographie.

RESUMEN

El presente estudio tiene como objetivo investigar las prácticas pedagógicas desarrolladas en la Escuela Municipal de Frevo de Recife, con el objetivo de identificar la Innovación Pedagógica en el contexto escolar. El objetivo es entender cómo la forma de realización se constituye como un proceso que permite el desarrollo de prácticas pedagógicas innovadoras. Con el objetivo de dicho objeto se basa en estudios de investigación que aborden la relación entre la educación y la corporalidad. El estudio se divide en dos partes, una epistemológica y la otra metodológica. La primera parte presenta los fundamentos teóricos que sustentan el estudio, contextualizando la corporalidad como parte del lenguaje educativo. Identifica qué conocimientos científicos han señalado en el cuerpo y su relación con el sector de la educación, de acuerdo con los autores: Merleau-Ponty (1994), Alvin Toffler (1980), Seymour Papert (1994), Gimeno Sacristán (2002), Carlos Fino (2008), Jesus Maria Sousa (2005). La segunda parte se centra en el enfoque etnográfico discutido por Georges Lapassade (2005) Roberto Macedo (2010), Laurence Bardin (1997). Los participantes eran profesores y estudiantes y jóvenes que asisten a la escuela Frevo perquirida. En base a las declaraciones de los sujetos investigados, fueron obtenidos, resultado, algunas categorías, que se pueden destacar: El arte de la danza como un espacio para la formación, la apreciación del Frevo, la danza como expresión de la emoción, la construcción de identidad en Pernambuco a través del Frevo. En consecuencia, los datos indicaron que la Escuela de Frevo ha buscado prácticas pedagógicas que permitan el desarrollo del aprendizaje significativo. Por lo tanto, se puede inferir que las prácticas pedagógicas propuestas en la Escuela de Frevo, del estudio, han hecho posible acciones didácticas que fomenten y desarrollen la formación humana, como han señalado as declaraciones de los estudiantes encuestados, de reconocimiento social y el aprecio. Cómo factor innovador, hubo una mayor libertad para expresarse, para crear, para atreverse, un imbrincamento entre la tradición y la innovación. Con respecto a las prácticas pedagógicas de danza se destacó la comprensión de una visión de la educación integral, donde la inventiva, la alegría, la sensualidad y la energía pulsante, han construido su propio aprendizaje a través de la práctica pedagógica única que justifica esta acción investigadora contextualizada en la Escuela de Frevo. Esta investigación permitió darnos cuenta de que la intencionalidad pedagógica centrada en la ludicidad, en la corporalidad, las interacciones y las numerosas presentaciones que refuerzan las acciones pueden conducir a la Innovación Pedagógica.

Palabras clave: Educación; Corporeidad; Innovación Pedagógica; La práctica pedagógica; Formación humana; Etnografía.

ILUSTRAÇÕES

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|---|-----|
| Figura 01. O frevo | 47 |
| Figura 02. Coreografia do frevo | 52 |
| Figura 03. Simbolismo do frevo | 52 |
| Figura 04. Frevo-de-rua | 54 |
| Figura 05. Frevo-canção | 54 |
| Figura 06. Frevo-de-bloco | 55 |
| Figura 07. Maestro Fernando Borges | 56 |
| Figura 08. Ábaco | 109 |
| Figura 09. Lembrança de uma época (ruas do Recife Antigo) | 136 |
| Figura 10. Praça do Marco Zero | 146 |
| Figura 11. Praça do Diário de Pernambuco - hoje | 174 |
| Figura 12. Primórdios do frevo de rua pernambucano | 174 |
| Figura 13. Frevo nas ruas da Veneza brasileira | 177 |
| Figura 14. Pracinha do Diário ou da Independência – ontem | 177 |
| Figura 15. Nascimento do Passo - no frevo | 178 |
| Figura 16. Nascimento do Passo - um adeus | 180 |
| Figura 17. Bloco de Rua - O Galo da Madrugada | 193 |
| Figura 18. Instrumentos musicais complementares | 203 |
| Figura 19. Cantata de Natal | 229 |
| Figura 20. Parque Dona Lindu | 234 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 01. Noticiário jornalístico - O Jornal Pequeno | 49 |
| Quadro 02. Noticiário jornalístico - O Jornal Pequeno | 49 |
| Quadro 03. Descrição de alguns tipos de Passos do Frevo | 51 |
| Quadro 04. Perspectiva processual da Etnopesquisa | 155 |
| Quadro 05. Resultado do questionário exploratório - Instrutores | 159 |
| Quadro 06. Resultado questionário exploratório - Coordenadoras e Direção | 161 |
| Quadro 07. Resultado questionário exploratório - Alunado | 162 |

ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS E SEQUENCIA FOTOGRÁFICA

| | |
|---|-----|
| Sequência Fotográfica 01. Aula do Instrutor Junior Viégas - alongamento | 134 |
| Sequência Fotográfica 02. Aula do Instrutor José Valdomiro - passo do frevo | 135 |
| Sequência Fotográfica 03. Sequência do Passo do Saci-Pererê | 138 |
| Sequência Fotográfica 04. Sequência do Passo do Tramela Lateral | 139 |
| Sequência Fotográfica 05. Sequência do Passo Tesoura Estilizada | 140 |
| Sequência Fotográfica 06. Fachada da Escola de Frevo | 182 |
| Sequência Fotográfica 07. Quadros referencial | 182 |
| Sequência Fotográfica 08. Quadros indicativos | 183 |
| Sequência Fotográfica 09. A sala de aula | 183 |
| Sequência Fotográfica 10. Frevoteca | 184 |
| Sequência Fotográfica 11. Indicativos de ambientes | 184 |
| Fotografia 12. Aula de frevo – crianças | 187 |
| Fotografia 13. Instrutora Inaê | 187 |
| Sequência Fotográfica 14. Sala de aula espelhada - crianças | 188 |
| Sequência Fotográfica 15. Sala de aula espelhada - adolescentes | 189 |
| Sequência Fotográfica 16. Aulas de frevo - adolescentes | 194 |
| Sequência Fotográfica 17. Movimentos solo - demonstração | 196 |
| Sequência fotográfica 18. Movimentos livres | 198 |
| Fotografia 19. Instrutor: Jorge Viégas | 200 |
| Sequência fotográfica 20. Movimentos de alongamentos | 201 |
| Fotografia 21. Instrutor: Wanderley Aires | 202 |
| Sequência fotográfica 22. Aula de adultos | 203 |
| Fotografia 23. Instrutor: Bruno Henrique | 204 |
| Sequência fotográfica 24. Indumentária típica junina | 216 |
| Sequência fotográfica 25. Plateia da festa junina | 216 |
| Sequência fotográfica 26. Acorda povo | 217 |
| Sequência fotográfica 27. Xaxado | 218 |
| Sequência fotográfica 28. Coco de roda | 219 |
| Sequência fotográfica 29. Carimbó | 219 |
| Sequência fotográfica 30. Ciranda | 220 |
| Sequência fotográfica 31. Quadrilha | 221 |
| Fotografia 32. Bacamarteiro | 221 |
| Sequência fotográfica 33. Seção maquiagem | 223 |

| | |
|---|-----|
| Fotografia 34. Coreógrafo e instrutor: José Valdomiro | 225 |
| Sequência fotográfica 35. Espetáculo Efervescência | 226 |
| Sequência fotográfica 36. Teatro Luiz Mendonça | 235 |
| Sequência fotográfica 37. 1ª. sequência grupal selecionada | 236 |
| Sequência fotográfica 38. 2ª. sequência grupal selecionada | 237 |
| Sequência fotográfica 39. 3ª. sequência grupal selecionada | 238 |
| Sequência fotográfica 40. Oficina de dança - Crianças | 239 |
| Sequência fotográfica 41. Oficina de dança - Adolescentes | 241 |
| Sequência imagética 42. Oficina de maquiagem e máscaras | 241 |
| Sequência fotográfica 43. Marco Zero - frevo período pré-carnavalesco | 244 |
| Fotografia 44. Diretora da Escola de Frevo: Ana Miranda | 245 |
| Sequência fotográfica 45. A Companhia de dança na Escola de Frevo | 247 |
| Sequência fotográfica 46. Programa da Xuxa - TV Globo | 247 |
| Sequência fotográfica 47. Movimentos Corpóreos | 321 |

ÍNDICE DE GRÁFICOS

| | |
|--|-----|
| Gráfico 01. Redes sociais | 35 |
| Gráfico 02. Eixo de Análise: Comunicação Dialógica - Processo ' <i>Bottom-up</i> ' | 167 |

ÍNDICE DE MAPAS

| | |
|---|-----|
| Mapa 01. Localização da Escola de Frevo do Recife | 182 |
|---|-----|

ÍNDICE DE MATRIZ

| | |
|--|-----|
| Matriz 01 Adequação subjetiva para análise de conteúdo | 255 |
| Matriz 02 Matriz da Análise de Conteúdo | 261 |

LISTA DE SIGLAS

AIDS- Síndrome da Imunodeficiência Adquirida

CIA- Companhia de Dança

COC- Comissão Organizadora do Carnaval

DST- Doenças Sexualmente Transmissíveis

FCCR- Fundação de Cultura da Cidade do Recife

FIDR- Festival Internacional de Dança do Recife

IPHAN- Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional

SECULT- Secretaria de Cultura do Recife

UFPE- Universidade Federal de Pernambuco

UMA- Universidade da Madeira

UPE- Universidade de Pernambuco

ZDP- Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

| | |
|-----------------|-------------|
| RESUMO | ix |
| ABSTRACT | xi |
| RÉSUMÉ | xiii |
| RESUMEN | xv |

ÍNDICE DE ILUSTRAÇÕES

| | |
|--|--------------|
| ÍNDICE DE FIGURAS | xvii |
| ÍNDICE DE QUADROS | xvii |
| ÍNDICE DE FOTOGRAFIAS E SEQUENCIA FOTOGRÁFICA | xviii |
| ÍNDICE DE GRÁFICOS | xix |
| ÍNDICE DE MAPAS | xix |
| ÍNDICE DE MATRIZ | xix |
| ÍNDICE DE SIGLAS | xix |

| | |
|-------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO | 01 |
|-------------------|-----------|

PARTE I

SISTEMATIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS EPISTEMOLÓGICOS

CAPÍTULO I

3.2. A FUNCIONALIDADE DA ESCOLA DE FREVO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS _ 15

| | |
|---|----|
| 1.1. A Escola e a sua cultura | 20 |
| 1.2. Os vínculos culturais que constituem o campo de significados | 23 |
| 1.3. A dimensão social do sujeito e a função da educação | 27 |
| 1.4. A construção das redes sociais na Escola | 33 |
| 1.5. As práticas pedagógicas e o princípio da diversidade | 37 |
| 1.6. As práticas pedagógicas e suas vinculações sociais | 42 |
| 1.7. O histórico do frevo pernambucano | 46 |

CAPÍTULO II

| | |
|---|-----------|
| 2. A LINGUAGEM EDUCACIONAL DA CORPOREIDADE | 59 |
| 2.1. A espacialidade do corpo-próprio | 62 |

| | | |
|------|---|----|
| 2.2. | A percepção do corpo-sujeito _____ | 66 |
| 2.3. | O corpo como expressão e linguagem _____ | 69 |
| 2.4. | A energia pulsante da corporeidade e a educação _____ | 71 |

CAPÍTULO III

| | | |
|-----------|--|-----------|
| 3. | INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO EMERGENTE DAS FORMAS DE ENTENDER E DEMONSTRAR A APRENDIZAGEM _____ | 77 |
| 3.1. | Curriculos de contingência _____ | 79 |
| 3.2. | Conceito de aprendizagem contingencial _____ | 85 |
| 3.3. | Espaços e cenários escolares nos trópicos _____ | 88 |
| 3.4. | Novos conceitos complementares à Inovação Pedagógica _____ | 93 |
| 3.4.1. | Aceleração _____ | 93 |
| 3.4.2. | Transitoriedade _____ | 98 |
| 3.4.3. | Matética _____ | 106 |
| 3.4.4. | Bricolage _____ | 115 |

PARTE II

SISTEMATIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO IV

| | | |
|-----------|--|------------|
| 4. | A METODOLOGIA E AS TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO _____ | 121 |
| 4.1. | Fundamentos do método e as técnicas adotadas _____ | 122 |
| 4.2. | Um entendimento sobre as práticas pedagógicas _____ | 129 |
| 4.3. | Acesso ao campo de investigação e o grau de implicação nesse cenário escolar _____ | 143 |
| 4.4. | Instrumentos para a coleta dos dados _____ | 148 |
| 4.5. | Resultado dos questionários aplicados na fase exploratória _____ | 158 |
| 4.6. | Relação entre objetivos da pesquisa e questionamentos levantados _____ | 163 |
| 4.7. | O diário de campo _____ | 164 |
| 4.8. | Em síntese _____ | 166 |

CAPÍTULO V

| | | |
|-----------|---|------------|
| 5. | CENÁRIO DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL DE FREVO MAESTRO FERNANDO BORGES _____ | 169 |
|-----------|---|------------|

| | |
|---|-----|
| 5.1. Um pouco da trajetória da dança _____ | 169 |
| 5.2. Um olhar etnográfico para o histórico do frevo pernambucano _____ | 172 |
| 5.3. Localização geográfica da Escola de Frevo e seus espaços internos _____ | 181 |
| 5.4. O ambiente pesquisado, as práticas pedagógicas dançantes e a sala de aula ____ | 186 |
| 5.5. Os atores sociais do contexto de estudo: alunos, instrutores, costureira, coordenadoras e cozinheiras _____ | 191 |
| 5.6. Preparativos para eventos pontuais do calendário escolar _____ | 210 |
| 5.6.1. Danças típicas do folclore nordestino _____ | 212 |
| 5.6.2. Apresentação no Paço Alfândega _____ | 224 |
| 5.6.3. Apresentação no baile do Menino Deus _____ | 228 |
| 5.6.4. Apresentação no parque Dona Lindu no final do ano _____ | 231 |
| 5.6.5. Oficinas da Escola de Frevo _____ | 239 |
| 5.6.6. Apresentação na mídia nacional _____ | 245 |
| 5.7. Em síntese _____ | 248 |

CAPÍTULO VI

| | |
|---|------------|
| 6. DESCRIÇÃO DENSE DOS RESULTADOS OBTIDOS NO CAMPO _____ | 251 |
| 6.1. Análise de conteúdo _____ | 252 |
| 6.2. Descrição dos resultados da análise de conteúdo _____ | 274 |
| 6.3. Uma síntese situacional contextualizada _____ | 289 |

CAPÍTULO VII

| | |
|---|------------|
| 7. A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DAS FALAS DOS SUJEITOS _____ | 291 |
| 7.1. As práticas pedagógicas contingenciais da Escola de Frevo | |
| I Dimensão temática - Escola de Frevo _____ | 296 |
| 7.2. A corporeidade como instrumento de aprendizagem | |
| II Dimensão temática - Linguagem do Corpo _____ | 303 |
| 7.3. Um paradigma emergente contemporâneo | |
| III Dimensão temática - Inovação Pedagógica _____ | 307 |
| 7.4. Uma síntese interpretativa contextualizada _____ | 312 |

| | |
|---|------------|
| CONSIDERAÇÕES FINAIS _____ | 315 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS _____ | 329 |

| | |
|--|------------|
| REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES | 336 |
| REFERÊNCIAS ON-LINE | 337 |
| REVISTAS ON-LINE | 339 |
| | |
| ANEXO A - Localidades onde residem os alunos da Escola de Frevo | 341 |
| ANEXO B - Roteiro do evento junino de 2010 | 343 |
| | |
| APÊNDICE A – Questionário | 345 |
| APÊNDICE B - Diário de campo | 349 |

INTRODUÇÃO

Devemos contextualizar cada acontecimento, pois as coisas não acontecem separadamente. Os átomos surgidos nos primeiros segundos do Universo têm relação com cada um de nós

Edgar Morin

O presente trabalho tem por objeto investigar as práticas pedagógicas vivenciadas pela Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, da cidade do Recife, Pernambuco, Brasil, buscando compreender qual a contribuição da arte da dança para o desenvolvimento educacional do homem. Para isso foi necessário investigar e dialogar com a realidade concreta e epistemológica da instituição, buscando compreender como acontece o processo de aprendizagem, verificando a construção das relações, interações, concepções, representações, imagens e experiências vividas a partir do olhar crítico da investigadora, presentes no ambiente escolar.

O ambiente educacional da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges é complexo e dinâmico pela sua própria natureza. Em sendo uma Escola de Frevo de dança, especializada no desenvolvimento cultural dos indivíduos, *a priori*, pode parecer não ter relação com práticas pedagógicas em uso noutras instituições, no entanto, trata-se de uma Escola de Frevo formal com um sistema organizacional e um planejamento de ações que definem as práticas pedagógicas buscando ampliar a dimensão humana. Para compreender tal propósito buscou-se trabalhar com os conceitos de *‘contexto e lugar’* visando a uma apropriação mais ampla das práticas educativas naquela Unidade de Ensino.

Para Macedo (2010), Malinowski foi um dos pioneiros a utilizar o conceito de *‘contexto’* concebido como um “conjunto de todos os elementos que formam uma cultura, tecida de modo relacional e conjuntamente” (MACEDO, 2010, p. 33).

Os contextos não se referem ao meio físico, são construídos pelas pessoas que, em interação, servem de ambiente umas às outras. Assim, o contexto apresenta-se como uma construção na qual a intersubjetividade é condição incontornável.

No que se refere ao conceito de *‘lugar’*, é tomado aqui como ponto de articulação entre a mundialidade¹ em constituição e o local, a sala de aula, como especificidade concreta

¹ Entende-se aqui por mundialidade a relação entre o local, especificamente a escola onde são desenvolvidas as práticas artísticas e culturais e o mundo, os vários lugares de efetivação pública do trabalho, no caso cultural pedagógico.

embora “o mundial não suprima o local enquanto lugar de vida” de acordo com Alexandri Carlos, (1996).

O lugar implica a ideia de uma construção tecida nas relações sociais que se realizam no plano do vivido, o que garante a formação de uma rede de sentidos e significados construídos pela história e pela cultura que produz a identidade homem-lugar.

O lugar é constituído pelo conjunto das imbrincações do todo, que, no entanto, não dilui as peculiaridades específicas das partes. A relação mundo-local faz pensar as referências que são cada vez mais universais, mas a vida humana se localiza e ganha sentido no cotidiano. Assim, a relação espaço-tempo assinala a totalidade do processo que se realiza enquanto mundo situado.

Na dança o lugar é definido a partir do sujeito que se revela nas formas de apropriação do próprio corpo pelas aprendizagens, por isso o lugar se completa, movimento corporal, numa intertroca construída pela convivência e pela intimidade entre os sujeitos.

A Escola de Frevo como uma instituição social de vital importância para a apreciação da sociedade pernambucana é ‘*elemento fundante*’ de uma nova racionalidade, visto que possibilita um diálogo entre práticas pedagógicas diversas, promovendo um intercruzamento intra e extra Escola de Frevo, como define Cândido (1964). *A vida interior na Escola de Frevo (...)* “reconstrói, conforme a sua dinâmica interna, diversas normas, valores, práticas comunitárias, emprestando-lhes uma roupagem inovadora, nem por isso alheia ao sequenciamento total da sociedade” (CÂNDIDO, 1964, pp. 111 - 128).

O lugar não é uma experiência fixa, pode ser pensado como ideia, inclusive, virtual, mas predominam sempre as múltiplas articulações entre os diversos lugares, pois todos os lugares se articulam aos demais e a sociedade se mundializa e se faz presente em cada lugar. Assim, cada sociedade determina seu espaço, produz seus ritmos, seus modos de apropriação. Sendo o lugar das vivências coletivas concretas, a Escola, é o *âmbito prático-sensível, real e concreto* (MACEDO, 2010, p. 36). Para o desenvolvimento do presente projeto, tal compreensão é imprescindível para que se entenda a dinâmica da Escola.

Todavia o modo como a Escola vivencia sua estrutura organizacional marcada por um projeto racional burocrático, contemplando “não somente as relações ordenadas conscientemente, mas, também pelas relações que procedem à vivência escolar enquanto grupo social” (CÂNDIDO, 1964, p.107), dá margem a lacunas que possibilitam interpretações distintas.

Pensar a Escola nessa perspectiva implica em construir mecanismos de participação e interpretação que criem possibilidades de refletir, de tomar a palavra em igualdade de

condições, de gerar diálogos e acordos, possibilitando o respeito ao direito dos atores sociais, permitindo intervenções nas tomadas de decisões que afetam suas vidas.

Ao tratar de uma temática tão relevante faz-se necessário um modelo de abordagem que não prime, apenas, por uma operacionalização técnica do discurso racional, mas opere com novas categorias discursivas tais como as teorias do diálogo, a compreensão de educação como fenômeno lato, a necessidade de ampliação da sensibilidade como elemento criacional gerador de aprendizagem significativa, uma vez que é própria da natureza da Escola, em questão, a multiplicidade dialógica.

Neste sentido, um olhar inter-relacional e de interdependência, que transcenda as fronteiras disciplinares e conceituais frente a diálogos construídos tanto no âmbito individual, sujeito e objeto, interior e exterior, consciente e inconsciente, indivíduo e contexto, quanto no extramuro, resulta:

Num momento de flexibilidade e fluidez traz patente o imperativo de uma meditação sobre o modo de como os homens constroem os mundos onde habitam, já que os mesmos não se acham prontos como uma referência permanente relação homem e mundo, se coloca como imprescindível (MATURANA, 2002, p.60).

Nesta linha de pensamento, a realidade local assume um papel central na educação efetivada pela Escola de Frevo que não apenas transmite conhecimentos disponíveis num dado momento, mas possibilita estabelecer interpretações na medida em que estimula a criatividade.

A partir desta abordagem, tomada como paradigma de análise, percebe-se como a cultura tornou-se um artefato chave para transformar o meio social. Dessa forma, a Escola de Frevo, enquanto cultura local emerge da tradição popular descrita na história oficial do frevo presente na historiografia, e na história oral do frevo, narrada a partir das vivências dos alunos.

A dança, enquanto vivência estruturante na educação apresenta-se como manifestação corporal e histórica que, em si, recompõe e unifica a relação com o conhecimento, propondo elosmúltiplos entre razão e sensibilidade, pensamento e sentimento, ação e reação, individualidade esociabilidade, expressão pessoal e articulação do conjunto.

Desta forma, a dança, especificamente o frevo pernambucano, oriundo da cultura popular local, na linguagem educadora da corporeidade, representa a linguagem viva e significativa de um modo de ser de um povo.

A Escola de Frevo compreende a realidade que a circunda e descobre que pode transformá-la, criar e recriar um mundo próprio devido aos seus aprendizes e consequente formação da consciência em interpretar as urgências contemporâneas. Neste sentido, a necessidade de conhecer tais práticas e suas articulações educacionais, apresenta-se com desafio para a presente proposta de trabalho e que se revela como imprescindível para um conhecimento público, mas amplo de tais ações.

1. Justificativa

Uma das razões para a escolha da temática do presente trabalho é saber em que sentido as práticas pedagógico-artísticas empregadas pela Escola de Frevo Maestro Fernando Borges contribuem com a criação de novos elementos para o jogo educativo, e também identificar como estas práticas ocorrem mediadas pela corporeidade, enquanto vivências da linguagem corporal. Na escola em análise a prática da dança constituiu o elemento central do currículo.

O objetivo para investigar tais práticas na linha de pesquisa da *Inovação Pedagógica* deu-se pelo desafio de buscar novas perspectivas educacionais, bem como gerar novas possibilidades frente às exigências de um mundo em constantes mudanças.

Sabe-se que o planeta terra vive um processo de mutações plurifacetadas em decorrência dos avanços significativos na experiência humana, seja no campo da técnica, seja no campo da ciência, seja no campo dos valores. Tal processo e suas consequências, por vezes dramáticas, têm obrigado o homem a repensar suas práticas e redefinir seus modelos de ações. Assim, a Escola de Frevo vê-se obrigada a mudar, tornando-se um laboratório de práticas, em virtude das exigências atuais.

A Escola de Frevo, enquanto instituição social e educacional busca fornecer à sociedade uma cultura constituída de programas oficiais que explicitam sua finalidade educativa com resultados efetivos da ação, embora esses resultados possam ser questionados, uma vez que a educação, entendida aqui como essencialmente a ação do conhecimento e da conscientização para a aplicabilidade, nem sempre contempla esta proposta.

Assim, esses programas oficiais, em virtude do jogo político, são tão somente, um pano de fundo no cenário educacional, especificamente na cena escolar.

Mas, para ocorrer uma mudança de fato, é imprescindível, não um planejamento rígido abstrato, governamental e vertical, mas um projeto que surja a partir das práticas locais levando em consideração as adversidades enfrentadas pelo corpo institucional bem como pelo aluno e pela comunidade.

Ao se flexibilizar priorizando o ter em detrimento do ser, frente às novas exigências da contemporaneidade, num contexto cuja diversidade de interesses, a alternância de valores formam uma rede de interesses divergentes, urge que se possa entender a Escola de Frevo, palco de dança no universo das políticas públicas urbanas, como uma unidade educadora executiva, de pequeno porte e currículo singular, muito embora esteja no contexto das Escolas públicas municipais da cidade do Recife, procurando atender a uma demanda constante de jovens aprendizes.

O predomínio dos interesses da economia e da política municipal reduz o cidadão e minimiza a importância do social - dimensão essencial da natureza humana e da educação. Desse modo, é preciso compreender esse processo de construção e sua relação com os vínculos políticos e sociais formadores de situações e construtores de experiência cotidiana desta Escola. Todo esse debate aponta para as inevitáveis mudanças pelas quais passa a sociedade em geral bem como a Escola em particular.

A educação dos membros da sociedade é uma condição, tanto para o progresso desta quanto para a integração daqueles alunos, assim, entende-se que a Escola pode levar a educação como projeto social de vida, “numa modalidade de exercício da sociabilidade culturalmente elaborada, que pertence ao âmbito do político muito embora construído, individualmente, no apoio dos laços sociais” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.155).

Para compreender a dinamicidade de tal instituição e sua importância para o Recife se fez necessário trabalhar os seguintes pontos: Como a prática pedagógica na Escola de Frevo tem produzido sentidos e significados corporais educativos nos aprendizes da dança? Como os processos pedagógicos são construídos nas diferentes manifestações relacionais e contextuais? Até que ponto essa Escola é uma instituição que trabalha a linguagem educacional da corporeidade nas relações interpessoais? E como se dão as interações entre os sujeitos dentro das suas possibilidades e dos seus limites?

Frente ao exposto, diversas são as variáveis numa pesquisa de tal porte que necessitam de investigação, dentre elas a *‘identidade cultural’* dos aprendizes. Quem são os estudantes do frevo, quais seus perfis, classe social, valores, orientação sexual, religião, etc. Quais suas expectativas de vida? Como acontece sua profissionalização e suas dificuldades econômicas? Como e quais são os projetos de vida? Suas histórias de vida? Descobertas de seus potenciais e/ou limitações? Essas variáveis compõem o bojo para a formação humanística do público da Escola de Frevo.

Assim, busca-se, na dança, enquanto atividade pedagógica, artística e curricular, uma componente de afirmação da identidade do aluno que procura, naquela Escola, uma

possibilidade para se afirmar enquanto cidadão, de modo efetivo e eficaz, criativo e de sensibilidade, captando, com amplitude, a essência das coisas da vida por um ângulo original, inédito, o seu próprio olhar.

A pertinência desta justificativa apoia-se na observação das práticas pedagógicas mediadas pela linguagem educacional da corporeidade numa abordagem etnográfica visando a compreender como essas práticas podem acontecer e possibilitar Inovação Pedagógica.

2. Pressupostos da Investigação

Conjeturar sobre a pertinência e a contemporaneidade da inovação educacional leva a uma reflexão sobre o conceito de Inovação Pedagógica, requisito basilar para um entendimento sobre o presente estudo.

Ao desdobrar um rápido olhar sobre a trajetória educacional e ao meditar, por alguns instantes, sobre a participação do homem na construção das sociedades modernas, industrializadas, ocidentais, fabris, num ambiente onde existe crise generalizada, há que se entender que a educação sofre como nunca a pressão para efetuar mudanças amplas, profundas, intensas e inovadoras, em curto espaço de tempo.

É justamente nesse ponto que a Escola de Frevo torna-se um cenário de terríveis controvérsias, ficando o educador no cerne dessas contradições, uma vez que a inovação é, pois, uma das exigências prioritárias do presente momento, frente ao desenho que se instalou na sociedade e, como toda mudança, requer um longo tempo para se construir, vencer as resistências e aprimorar as aquiescências é deveras desafiador, assim, para se instalar o contraditório.

Isto porque, no domínio das ciências educacionais, existe um dissenso ainda não resolvido, um cenário de contradição e desigualdade social onde coexistem as discrepâncias que os alunos encontram entre os princípios, as normas e os valores veiculados da Escola e os princípios dos meios onde eles habitam. Nesse pressuposto, as reformas educativas não se podem limitar à realidade escolar enquanto instituição só na sua acepção física. É necessário repensar o papel das organizações escolares enquanto agentes educativos integrados em contextos específicos e abrangendo grupos sociais heterogêneos.

Neste contexto escolar entende-se a urgência e a necessidade de mudança, frente a essas exigências. As mudanças acontecem, mas, de modo periférico, pois esbarram no currículo, na burocracia, na adequação e formação dos profissionais e assim por diante... Ela não acontece como deveria, como necessária.

Todavia sempre que ocorrem mudanças o termo Inovação vem à baila, embora nem sempre utilizado na sua acepção mais correta, pois frequentemente é empregado como sinônimo de mudança, renovação, ou reforma, sem, contudo, refletir as urgências atuais na área educacional, de acordo com Fino (2010). “Inovação Pedagógica não é induzida de *‘fora’*, mas um processo de *‘dentro’*, que implica reflexão, criatividade e autocrítica” (FINO, 2010, p.279).

Inovação implica acompanhar as urgências contemporâneas e as mudanças que requerem alguns novos conceitos como a *‘aceleração’* e a *‘transitoriedade’*, conforme Toffler (1970), fenômenos estes que embasam os valores sociais e educacionais.

A inovação pedagógica implica mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, mudanças estas que envolvem um posicionamento crítico, explícito ou implícito, face às práticas pedagógicas existentes, pontua Fino (2008).

A inovação é, pois, uma mudança deliberada e conscientemente assumida, visando a uma melhoria da ação educativa, que nem sempre é proposta e/ou realizada, porém necessária devido aos novos anseios e modos de convivência na sociedade frente à premência para uma adequação aos novos tempos.

A inovação não é uma simples renovação, não é sinônima de reforma, ela implica uma ruptura com a situação vigente, já que inovar faz supor trazer à realidade educativa algo efetivamente *‘novo’*, ao invés de renovar, que sugere fazer aparecer algo sob um aspecto novo, não modificado na essência, ainda Fino (2006).

Na medida em que esta mudança pode ser o resultado do exercício de um poder instituído que dispõe como o legislador de elementos que, em geral, são exteriores à Escola, os quais dizem onde e como esta mudança deve ser aplicada, isso demonstra que esse conceito é apenas assimilável ao conceito de *‘inovação instituída’*, ou seja, superficial, sendo justamente o oposto do que Toffler e Fino propõem.

Inovação pedagógica é realmente um exercício para ver a Ciência da Educação sob outro prisma, sendo necessário avançar nas diferenças individuais da atualidade para, finalmente, atender às exigências do hoje, uma vez que o sistema educacional precisa atender as prerrogativas da *‘revolução superindustrial’* tal como coloca Toffler (1970).

Este sistema educacional é entendido, conforme conceitua o autor, como “a imposição de uma nova cultura sobre a já existente, sendo essa imposição exatamente um fenômeno temporal, produto do ritmo de grande aceleração e transitoriedade que acontece na sociedade” (TOFFLER, 1970, p.323).

Então, pensar em Inovação Pedagógica pautada em valores atuais, onde instabilidade e insegurança são mais sólidas e mais reais que as insuficientes e obscuras regras vigentes requerem realmente redefinir valores, rever conceitos e mudar hábitos.

Frente a estes pressupostos verifica-se que a Escola atual precisa rever sua práxis² e prática num espaço de tempo relativamente curto, o que requer uma postura diferente, onde uma nova forma de pensar o mundo surja numa educação que também se diga *'futurista'* na concepção de Toffler (1970), para que se possam formar cidadãos aptos para esse novo tempo. Assim, busca-se identificar se o ambiente escolar pode propiciar condições que se adequem às novas necessidades, diferentes das existentes, contemplando alguns indicadores importantes como a diversidade e o estilo de vivenciar as práticas pedagógicas.

3. Objetivo do estudo

A Escola de Frevo, enquanto agente veiculador e disseminador de saberes, fornece à sociedade uma cultura constituída, que expõe a sua finalidade educativa, uma vez que a educação é essencialmente a ação de conhecimento aplicada à prática. Esta premissa leva a se visualizar a possibilidade de interação entre as diversas práticas pedagógicas, de valores culturais próprios, com seus significados e representações corporalizantes que levam a uma apreensão e apropriação do conhecimento. Além disso, busca-se encontrar práticas pedagógicas que apresentem novas formas de aprender, onde a percepção da corporeidade, enquanto objeto de representação da linguagem corporal, possibilite os diversos processos de movimentos corporais adquiridos e desenvolvidos pela dança, que é o próprio currículo escolar.

Assim, o modo de aprender e representar esse currículo poderá vir a ser singular, pois cada aprendiz assimila os movimentos de um modo particular, único, em que a dança não representa apenas e tão somente um movimento puro e simples, mas transcende e propõe possibilidades tanto de profissionalismo, de cidadania, como de autoestima, de estética, sensibilidade, dentre outras variáveis.

Neste contexto a aprendizagem encontra-se tanto na reprodução como na construção da ação prática. Mediante o exposto, ancora-se a investigação em questões proponentes

² Parte do conhecimento voltada para as relações sociais e as reflexões políticas, econômicas e morais. Conjunto de atividades humanas cuja manifestação mais representativa é a política, e, caracterizadas por sua natureza concreta, em oposição à reflexão teórica. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

norteadoras, as quais levam a percorrer caminhos que buscam a compreensão das práticas pedagógicas cotidianas na Escola de Frevo.

Assim, apresenta-se uma questão central impulsionadora que se articula com outras questões mais específicas:

Serão inovadoras as práticas pedagógicas que visam à aprendizagem mediada pela corporeidade, na Escola de Frevo?

Esta questão central desdobra-se em outras questões mais específicas, como as seguintes:

- Como a Escola de Frevo trabalha a corporeidade?
- Como os processos pedagógicos construídos na Escola de Frevo promovem aprendizagens?
- A prática pedagógica na Escola de Frevo tem produzido significados e sentidos corporais educativos nos aprendizes da dança?
- Como acontecem as interações entre os sujeitos, dentro das suas possibilidades e dos seus limites?
- Em que medida a Escola de Frevo tem se constituído uma instituição que trabalha a linguagem educacional da corporeidade?

Esta investigação torna-se relevante uma vez que pretende contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas, na linguagem educacional da corporeidade numa abordagem etnográfica, quiçá inovadora. Todavia adianta-se que estas questões são indicativas, apenas de orientação, pois outras vão surgindo à medida que se for mergulhando no campo.

Assim, o **objetivo geral** do presente trabalho consiste em:

- Compreender como a corporeidade constitui um processo que possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas inovadoras.

Já os **objetivos específicos** giram em torno de:

- Interpretar ‘*como*’ se vivencia a percepção da corporeidade numa abordagem etnográfica.

- Investigar ‘*como*’ os elementos que compõem as práticas pedagógicas promovem aprendizagens que se adequam às atuais necessidades.
- Compreender ‘*como*’ os significados e sentidos corporais dançantes compõem as práticas pedagógicas dos aprendizes.
- Perquirir ‘*como*’ se constroem as relações inter e intrapessoais no processo educativo escolar.
- Entender ‘*como*’ as práticas pedagógicas instituintes acontecem numa perspectiva descritiva e interpretativa dessas atividades.

4. Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa toma como base, para explicar o objeto de estudo, o paradigma microssocial pautado na abordagem etnográfica constitutiva que contempla as práticas pedagógicas na Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges - unidade executora de aprendizagem onde o social se reúne localmente pelas práticas vivenciais dos próprios membros da Escola. Estas práticas são constitutivas no sentido de estarem ‘*em vias de se constituir*’, sem, contudo, perder de vista as influências externas do entorno escolar.

A abordagem qualitativa de natureza etnográfica destaca o esforço intelectual para a descrição dos fatos acontecidos, conforme Clifford Geertz (2008), portanto parte de uma ‘*descrição densa*’ pois:

Não é simplesmente instituir relações, escolher informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, o que determina etnografia, é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma ‘*descrição densa*’ (GEERTZ, 2008, p.07).

Nesta pesquisa, apresentou-se uma rica realidade, concreta e sensível, não apenas mediante o real vivido, mas, sobretudo, pelo ideal sentido pelos próprios atores sociais; essa teia de acontecimentos foi apreendida mediante a fala dos próprios aprendizes, desta forma criativa, simbólica, descritiva e interpretativa. Pode-se trabalhar o objeto específico da investigação etnográfica numa nova realidade da qual emergiram as inter-relações das partes constituintes, os atores sociais - instrutores, aprendizes - num desvelar da estrutura, da função e do significado, das ações e reações, revelando os conflitos, as dificuldades e superações do

vivido nas experiências realizadas nas práticas pedagógicas, teve-se a oportunidade de verificar como essas interrelações acontecem no cotidiano escolar.

A etnografia, assim absorvida, como um processo guiado pelo senso questionador da pesquisadora que observou os modos como o grupo social e as pessoas daquele grupo dirigiam suas vidas no contexto escolar, com o propósito de *'revelar'* o significado das ações diárias nas quais as pessoas atuavam e obteve a oportunidade de documentar e encontrar o *'significado dessas ações'*.

A pesquisadora, em vez de buscar descobrir o mundo social, como ele se apresenta, tentou entender pela ótica dos que vivem nesse mundo socio educacional, coisas que seriam ignoradas por aqueles que vivem nesse mundo social, buscou conhecer o que os próprios atores conhecem e, também, ouvir o que eles falavam, o que eles diziam, para, assim, apropriar-se do seu vocabulário, do seu modo de ver o mundo, do seu modo de estabelecer relações.

Enfim, entender o que para eles é importante ou não. A pesquisadora buscou a melhor forma de se relacionar com o grupo, o que a ajudou a descobrir as estruturas significativas do objeto estudado e de como se expressam os valores e a conduta dos sujeitos envolvidos nesse processo.

Frente a essas colocações também se tratou de ter acesso às significações dadas pelos próprios aprendizes do frevo e as suas vivências na Escola de Frevo, ratificando a importância de entender a realidade definida *'desde dentro'* pelos próprios atores sociais ao estilo de Lapassade (2005). Esses indicadores da realidade auxiliam ao estudo do microssocial, a saber, a Escola, no viés etnográfico, possibilitando um olhar diferenciado para as práticas pedagógicas cotidianas.

5. Estrutura do estudo

O presente trabalho investigativo apresenta-se em sete capítulos organizados em duas partes, denominadas: Parte I - Sistematização dos capítulos epistemológicos que correspondem à introdução e aos capítulos I, II e III; Parte II - Sistematização dos capítulos metodológicos que correspondem aos capítulos IV, V, VI e VII além das considerações finais, referências bibliográficas, referências online e anexos.

O capítulo I - **A funcionalidade da Escola de Frevo na atualidade: uma análise das práticas pedagógicas nos cenários educacionais** discorre sobre como funciona a Escola de

Frevo frente à diversidade, como a educação propicia sentido para a informação em seus múltiplos vieses, demonstrando, assim, a relevância da dimensão social do sujeito aprendente e as construções das práticas pedagógicas frente aos diversos vínculos culturais que constituem o campo de significados nos espaços socio-escolares.

O capítulo II - **A linguagem educacional da corporeidade** aborda a espacialidade do próprio-corpo, enquanto meio de comunicação. Trabalha com a inserção do corpo-sujeito num mundo significativo no qual o corpo demonstra expressões de sentimentos e emoção, frente à energia pulsante da corporeidade, entendida em sua concretude e representando fonte de poder, desejos, necessidades, anseios, realizações e lutas contempladas numa educação que transita pela corporeidade.

O capítulo III - **Inovação Pedagógica: um estudo emergente das formas de entender e demonstrar a aprendizagem** analisa a possibilidade de outro currículo, o de contingência, emergente, que contemple a diversidade dos novos conceitos como a *aceleração, transitoriedade, matética e bricolagem*, que possibilitem uma aprendizagem própria, num contexto de inovação pedagógica.

O capítulo IV - **A metodologia e as técnicas adotadas no estudo** discutem os métodos e as técnicas consubstanciados na metodologia de cunho etnográfico, considerando a mesma como instrumento capaz de compreender a convivência no cotidiano, a compreensão dos sujeitos e o que pode ser desvelado e revelado com o trabalho de campo a partir de uma observação participante.

O capítulo V - **Cenário da pesquisa: Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges** procura transcrever a rotina do campo de pesquisa observada no cotidiano e retratada na fala dos sujeitos, respeitando os conflitos, verificando as trocas simbólicas, as tendências, as potencialidades e os limites. Assim como procurando entender para descrever e interpretar a gestualidade, a representatividade, as relações interpessoais e até os silêncios, buscando na análise de conteúdo categorizar para demonstrar.

O capítulo VI - **Descrição densa dos resultados obtidos no campo** propõe a imersão no universo da pesquisa contemplando comportamentos, práticas pedagógicas, relacionamentos e, conseqüentemente, uma aprendizagem mediada pela corporeidade,

demonstrada na matriz temática com as categorias, as subcategorias, as unidades de contexto, as unidades de registro ou significação pela fala dos sujeitos.

O capítulo VII - **A interpretação das categorias de análise na perspectiva das falas dos sujeitos** mediante cenário onde as fronteiras entre a interpretação e a teia relacional e social das falas se tornaram tênues, buscou, na cultura do frevo, o sentido pedagógico das práticas, cuja inventividade, o lúdico, o belo e a corporeidade permearam todo processo de aprendizagem.

As Considerações Finais: propõem o aporte teórico das microssociologias, buscando o paradigma emergente e complexo, que faz alusão à incompletude do ser humano social, a urgência de uma reforma de pensamento pedagógico, a transformação das atividades do fazer pedagógico vivido pelas práticas, muitas vezes descontextualizadas do real, embora inseridas no contexto Escola de Frevo, para práticas pedagógicas integradoras e inovadoras, sempre permeadas pelas relações interpessoais, a corporeidade, as tensões, as carências e os conflitos no interior da Escola de Frevo.

CAPÍTULO I

1. A FUNCIONALIDADE DA ESCOLA DE FREVO NA ATUALIDADE: UMA ANÁLISE DAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NOS CENÁRIOS EDUCACIONAIS

Há Escolas que são gaiolas e há escolas que são asas: Escolas que são gaiolas existem para que os pássaros desaprendam a arte do voo. Pássaros engaiolados são pássaros sob controle. Engaiolados, o seu dono pode levá-los para onde quiser. Pássaros engaiolados sempre têm um dono. Deixaram de serem pássaros. Porque a essência dos pássaros é o voo. Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em voo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o voo, isso elas não podem fazer, porque o voo já nasce dentro dos pássaros. O voo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado

Rubens Alves

Atualmente a sociedade está se transformando a passos largos, não se podendo prever a sequência exata dos modelos e aspirações futuras dessa sociedade. Mediante esta conjectura a educação carece de novas formas de aprendizagem, assim como novas modalidades na relação interpessoal de uma pessoa com a outra e com o mundo.

À medida que os níveis de educação crescem, um número cada vez maior de pais se encontra, intelectualmente, equipado para assumir algumas responsabilidades delegadas, atualmente, à Escola. Essa tendência poderá ser estimulada para a melhoria na educação, os estudantes poderiam continuar a ir à Escola para as atividades sociais e atléticas ou para aprender assuntos quando não puderem aprender sozinhos ou com os pais ou outro familiar. Frente a essa circunstância há que se pensar num novo modelo escolar que poderá surgir das necessidades atuais.

Nesse contexto a transitoriedade é um fato e a aceleração um marco na convivência cotidiana humana. “A transitoriedade pode ser definida como a variação com que os nossos relacionamentos mudam” (TOFFLER, 1970, p.49).

Quanto a “aceleração pode-se dizer que é a redução do espaço de tempo entre um acontecimento e o outro nas diversas situações”, ou seja, a rapidez com que os fatos acontecem, são substituídos por outros e esquecidos. Assim “o tempo pode ser concebido como os intervalos durante os quais o evento ocorre” (TOFFLER, 1970, p.31).

Segundo Gimeno Sacristán (2002), as pressões nessa direção crescem à medida que as Escolas se tornam mais anacrônicas³ e frente a essas novas posturas, num novo tempo as

³ Que está em desacordo com os usos e costumes de uma época, contrário ao que é atual, novo, moderno, que contraria a cronologia. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. 3.0

escolas não mais estão satisfazendo às necessidades, instalam-se os conflitos, primeiro de ideias, depois a prática e logo a seguir a divulgação, é quando os tribunais podem vir a receber inúmeros processos investindo contra as atuais leis, obsoletas, da educação.

A Escola baseada no modelo fabril, que a tantos contemplou, entra em colapso requerendo outro desenho, nova estrutura, outros componentes curriculares, numa forma diversa de existir. Uma Escola que sugira outro paradigma, que se apresente de modo contumaz e que contemple a necessidade de uma virada dialética, desta vez, em direção a outro tipo de aprendizagem, na criação de programas educacionais mais afinados com os anseios dessa nova geração.

Na verdade, se o aprendizado deve ser contínuo durante toda uma vida, deve existir, também, uma reduzida justificativa para forçar as crianças a frequentarem a Escola em tempo integral. Para muitos jovens ficar na Escola numa parte do tempo e no trabalho em outra parte, com atividades de serviço comunitário, por exemplo, que requeiram poucas capacitações, é uma alternativa a se pensar e sendo estas atividades remuneradas leva, com certeza, esse jovem a uma aprendizagem mais eficaz.

Neste contexto, este jovem terá oportunidade de juntar os conhecimentos adquiridos em sala de aula, com a prática no local em que estiver trabalhando, e se enriquecer mediante suas próprias experiências e em situações de trabalho. Dessa forma, irá construir seu conhecimento de modo mais autônomo, alternando os dois lados do processo educativo intermediando, assim, a teoria com a prática vivida.

Tais inovações implicam em enormes mudanças, inclusive nas técnicas de instrução, pois hoje ainda prevalece a aula expositiva, dialogada e esse método simboliza a velha estrutura hierárquica da indústria, onde o aluno, apenas e tão somente reproduz o que o professor lhe ensina. Atualmente, embora haja dialogicidade nas aulas levando o aluno a ter voz, a última palavra, porém, continua sendo a do professor.

Mesmo admitindo a utilidade dessa aula para propósitos limitados, a aula do *‘tipo digressiva’* ou seja, aquele tipo de aula ministrada em espaços circunscritos, com um conjunto de técnicas de ensino que vão desempenhar um papel importante na construção do conhecimento, ou papéis interativos nas trocas de impressão, nos diálogos em sala de aula, deixa muito a desejar, para as demandas contemporâneas. Estas são posturas estruturais e funcionais que deveriam ser revisitadas desde o presente tempo.

Estas metodologias logo deverão ser trocadas por uma bateria de técnicas de ensino-aprendizagem, as quais vão desempenhar outros papéis, como jogos didáticos, construção de objetos mediante sucatas, materiais recicláveis e até seminários com uso de computadores,

mídia diversificada e a imersão dos estudantes no que se poderia chamar de '*experiência planejada*' (TOFFLER, 1970, p. 327).

Tal mudança, inclusive às tecnológicas, enquanto pano de fundo poderá facilitar as mudanças básicas no padrão organizacional, onde se possa aperfeiçoar a apreensão do conhecimento mediante uma aprendizagem efetivamente significativa, pois,

[...] a aprendizagem significativa passa a ser conhecimento quando tem um sentido para quem a adquire, o que significa que ilumina algo novo, faz de outra forma ou com um tipo de compreensão mais profunda o que já se conhece como experiência prévia.

E continua:

Em outras palavras, é necessário ligar a informação proporcionada com a previamente existente, contextualizando-a subjetivamente. Esse enlace, que situa o novo em conexão com o anterior, pode ocorrer de modo espontâneo (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.211).

Compete, então, à educação orientar reflexivamente para que esta conexão aconteça considerando as características e as condições que afetam os educandos, já que estas são regras básicas para a aprendizagem significativa, pautadas numa ordem de informações que propiciam um sentido a quem aprende.

Segundo Gimeno Sacristán (2002), a educação precisa promover uma orientação para a informação ajustada aos múltiplos sentidos daquela, isso a coloca à disposição do aprendiz na medida em que esta (a informação) infere a ela um sentido, conforme sua visão, refletida numa construção de conhecimento preexistente, própria, singular, individualizada, de tal modo que a referida informação possa fazer sentido mediante características que possam impulsioná-lo à reflexão e apreensão.

Este pressuposto vai ao cerne da questão. Quando se leva para o aprendiz informações a partir das quais ele possa inferir significados, promove-se uma aprendizagem significativa, isto implica dizer da real necessidade de uma mudança em profundidade na educação. Todavia para essa nova postura não se pode esquecer o imperativo de um tempo de maturação, tanto para o planejamento como para a execução do novo modelo, quanto para a disseminação do mesmo.

Assim, desde que seja compreensível a necessidade de uma mudança de fôlego na educação, é necessário para se lidar com o desconhecido, o inesperado, o improvável que se admita a importância desta transformação, mesmo sabendo que esta requer tempo.

Para que se inicie esta modernização na educação, é necessário a flexibilização e atualização do currículo, hoje ainda bastante enquadrado, pois o engessamento é uma realidade.

Os jovens estão submetidos a pouca escolha na determinação do que se pretende aprender, as variações na matriz curricular da Escola são mínimas. Para uma mudança importante é preciso que aconteçam alterações profundas tanto na estrutura como na funcionalidade, além da impossibilidade de acontecer em grande escala, é preciso iniciar de modo pontual e alternativo, para que se possa, assim, evitar grandes conflitos na área educacional.

Toffler (1970) fala sobre '*currículos de contingência*' que são:

Programas educacionais visando treinar as pessoas para lidar com problemas que não existem hoje, mas podem de fato existir ou, até nunca existir [...] precisa de uma ampla variedade de especialistas para lidar com contingências potencialmente calamitosas, embora ainda improváveis (TOFFLER, 1970, p.331).

Tais experiências seriam vivenciadas sob a supervisão de diversos profissionais responsáveis e construtivamente canalizadas para situações relevantes onde fossem construídas resoluções para os 'prováveis futuros' problemas.

Essa experiência deveria ser vista como parte de uma educação apropriada, não como uma interrupção no processo de aprendizagem, mas como componente de um currículo, um currículo futurista, na visão do autor Toffler.

A princípio, a presença da diversidade desse outro currículo daria cursos objetivos como projetos e programas direcionados, dependendo da realidade cotidiana; como lidar com o novo desenho familiar, e ou da carência local, como descartar remédios fora da validade. Com o passar do tempo e, diga-se, conforme Toffler, não muito tempo, este caminho será direcionado para outra direção, que serão os programas mais audazes.

Urge que se pense numa construção de '*currículos de contingência*' onde a sociedade poderá acumular uma ampla variedade de técnicas, muito embora não se possam descartar as já existentes, o que já se delineia como uma realidade. Sabe-se que sempre será necessário criar novas técnicas para novas demandas onde as já existentes ficariam como um alicerce referencial. Dessa forma, reforça-se a necessidade da criação de outras formas de programas educacionais frente aos novos contextos.

Nesta perspectiva de atualização da educação, as células prenunciadoras das mudanças devem se estabelecer como quadros de revisão dos currículos; as tentativas da liderança educacional deveriam ser colocadas em prática, mas, cautelosamente, pois deve haver um modo sistemático para fazer as alterações sem, necessariamente, provocar um grande conflito; não se pode esquecer a variedade e a necessidade de pontos atuais de referência comuns, os quais funcionarão como apoios fixos no hoje.

O papel da educação contemporânea requer outra visão, um currículo emergente o qual possibilite, ao estudante, uma formação que o prepare para o futuro e que o qualifique mediante suas competências. Toffler (1970) discorre *'como'* a educação deveria preparar as crianças nesses novos tempos, com vistas sobre o que se irá vivenciar, e não, no enfoque do que já foi vivido.

Esta postura além de arrojada é inovadora: como saber, no futuro, o que se pretende ou mesmo se espera? Mas Toffler acrescenta e admite, com uma lógica impensada por diversos educadores, sobre como se poderá construir este novo cidadão frente às novas exigências. Comenta que o currículo atual privilegia disciplinas como álgebra, francês, geometria, história e questiona qual a função desses conhecimentos. O que há de efetivamente útil para a criança, neste conhecimento? E adiciona que este currículo, dito atual, *'é uma sobra do passado'* (TOFFLER, 1970, p. 329).

Com isso o autor não quer articular uma declaração *'anticultural'* como um apelo à obstrução do passado, mas uma revisão do currículo, pretendendo, assim, ver a diversidade real, o que não implica em extermínio, mas numa luta para alterar o equilíbrio entre padronização e variedade de currículo. Isto é, as disciplinas obrigatórias de hoje passariam a ser mudadas de modo gradual, num enfoque sistemático integral onde se contemplariam questões/situações sobre probabilidade, lógica, estética, ética filosófica, relacionamento e mediação de conflitos, seriam *'currículos de contingência'*, identifica Toffler (1970).

Estas são premissas⁴ inovadoras da educação numa abordagem contemporânea ou *'superindustrial'*, conforme Toffler (1970) onde se deve prever, a possibilidade de uma educação ao longo da vida, num movimento de *'ligar/desligar'* sempre que necessário, é um fator atual e recorrente dos dias atuais, pois sempre se está modernizando o os conhecimentos que já se possui, acabando com o mito de que apenas na idade infanto-juvenil é que se aprende.

⁴ Ideia ou fato inicial de que se parte para formar um raciocínio ou um estudo. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

Estas mudanças ocorrem a todo o momento, observa-se que a dispersão no espaço geográfico social precisa ser acompanhada de uma dispersão de tempo, uma vez que a rápida obsolescência do conhecimento e a extensão do tempo de vida tornam claro que as técnicas aprendidas na juventude provavelmente não continuarão a ser relevantes na idade adulta, estarão obsoletas, ou seja, “a mudança e o aprimoramento tecnológico ocorrem num ritmo vertiginoso e num crescente exponencial” (TOFFLER, 1970, p. 332).

Mediante essa abordagem pode-se inferir que a educação deveria contemplar um sistema de técnicas que atendesse às reais necessidades do aluno, que em grande parte está sem muito interesse. Então surge uma questão: Por que será que o alunado não se interessa pela ‘*ensinagem*’ em sua Escola? Ensinagem no sentido das informações passadas pelo professor em aulas dialogadas. Por que é mais interessante uma nova tecnologia, um novo jogo, um novo programa do que uma nova aula? Mediante estas conjecturas a sessão seguinte vai dedicar-se à Escola e à sua cultura, numa visão que complemente a questão do interesse do educando.

1.1. A Escola e a sua cultura

A educação nas instituições escolares articula-se com diversos agentes como professores, práticas pedagógicas, currículo, que propiciam o estilo de educar, não dispersando as peculiaridades inerentes de cada aprendiz. A Escola é uma instituição, um tipo muito particular que não pode ser pensada como qualquer fábrica ou oficina: “a educação não tolera a simplificação do humano (...) que a cultura da racionalidade empresarial propõe” (NÓVOA, 1998, p. 16).

A cultura permeia toda a construção social da sociedade globalizada onde a realidade social surge como o “conjunto dos objetos e dos acontecimentos do mundo cultural e social, vivido pelo pensamento do senso comum, emergindo num mundo de numerosas relações interativas” (MACEDO, 2010, p. 53).

Assim, as manifestações culturais possibilitam a convivência entre o tradicional e o novo, a transmissão e a criação e, as representações simbólicas, numa realização de trocas e permutas, onde a cultura passa de geração a geração, refletindo o comportamento dos indivíduos das gerações anteriores para as posteriores embora revistas pelos padrões atuais.

Incide, também e indiretamente sobre as ideias e percepções daqueles, permitindo a geração mais jovem absorver todo um conhecimento inerente a uma época e absorvê-los de modo a rever muitos deles reconstituindo um conjunto de interpretações e compartilhando-as

com seus pares, desenvolvendo, assim, a construção social da realidade vigente, através da ação dos próprios sujeitos.

Assim, existe toda uma negociação para dar forma social às orientações culturais recebidas, que eles, os jovens, valorizam, pois é a ação humana inserida na sua temporalidade que constitui ingrediente básico da construção de novas obras no mundo.

A cultura, então, perpassa todas as ações do cotidiano escolar, seja ela na influência sobre os seus ritos, ou sobre a sua linguagem (oral ou corpórea), pela determinação das formas de apreensão do conhecimento, ou, ainda, na construção dos distintos modos de apreensão desse conhecimento.

A cultura escolar também é descrita como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a seguir, além de um conjunto de práticas que permite a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos, conforme Nóvoa (1998).

As organizações escolares, ainda que estejam integradas num contexto cultural mais amplo, produzem uma cultura interna que lhes é própria e que exprime os valores e as crenças que os membros da instituição compartilham, de acordo com Nóvoa, (1994).

Pode-se, assim, inferir que a cultura da Escola é aqui entendida como um sistema de artefatos, imperativos socioculturais e ideias partilhadas e transmitidas pelos membros de uma determinada sociedade, no caso a pernambucana, que busca promover educação.

Assim, urge que se entenda a Escola como um lugar onde se promove a aprendizagem significativa, o crescimento pessoal visando desenvolver as potencialidades de cada ser e trabalhar os seus limites, enquanto obstáculos a ultrapassar e/ou situações a aceitar.

Viñao Frago (2000) vê a cultura escolar como:

Modo de pensar e atuar que proporciona a seus componentes estratégias e pautas para desenvolver-se tanto nas aulas como fora delas - no resto do recinto escolar e no mundo acadêmico - e integrar-se na vida cotidiana das mesmas pessoas (VIÑAO FRAGO, 2000a, p.100).

Assim, a função da cultura escolar não seria apenas promover uma incorporação dos valores e objetivos escolares, mas ser uma ferramenta para a assimilação desses valores, juntamente com as práticas pedagógicas focadas no crescimento do estudante como um cidadão.

O autor concebe a cultura da escola como aquele conjunto de práticas, normas, ideias e procedimentos que se expressam em modos de fazer e pensar o cotidiano da Escola, ou seja:

Esses modos de fazer e de pensar - mentalidades, atitudes, rituais, mitos, discursos, ações amplamente compartilhados, assumidos, não postos em questão e interiorizados, servem a uns e a outros para desempenhar suas tarefas diárias, entender o mundo acadêmico-educativo e fazer frente tanto às mudanças ou reformas, como às exigências de outros membros da instituição (VIÑAO FRAGO, 2000a, p. 100).

Os indivíduos e as suas práticas são pilares basilares para o entendimento da cultura da Escola, particularmente no que se refere à formação desses indivíduos, à sua seleção e ao desenvolvimento da sua carreira acadêmica e/ou profissional. Dessa forma, os discursos, as formas de comunicação e as linguagens presentes no cotidiano da Escola, constituem um aspecto fundamental de sua cultura.

Uma vez que a Escola tem sua cultura estabelecida, não sendo o sistema educacional diferente, isto é, também tem uma cultura institucionalizada que expressa aquele conjunto de:

Ideias, pautas e práticas relativamente consolidadas, como (...) hábitos. Os aspectos organizativos e institucionais contribuem (...) a conformar uns ou outros modos de pensar e atuar e, por sua vez, estes modos conformam as instituições num outro sentido (VIÑAO-FRAGO, 1998, p. 169).

Verifica-se, assim, a Escola, como uma instituição ímpar que se estrutura sobre processos, significados, rituais, formas de pensamento, normas, valores, que formam a própria cultura, nem monolítica, nem estática, nem repetível, pois estes são os componentes estruturais responsáveis pela instituição.

Não há educação que não permaneça submersa na cultura da humanidade e, consequentemente, no momento histórico em que essa se encontra. A cogitação sobre esta temática é copartícipe ao competente adiantamento do pensamento pedagógico, ou seja, a questão das analogias entre a Escola e a cultura é intrínseca a todo procedimento educativo.

Na verdade não se pode imaginar uma experimentação pedagógica '*desculturalizada*', em que a alusão cultural não fique presente. A Escola é, sem equívoco, uma instituição cultural. Portanto, as relações entre Escola e cultura não podem ser arquitetadas entre dois polos autônomos, mas como mundos interligados como uma teia tecida no dia-a-dia e com

fios e seres fortemente imbricados; essas são características do mundo educacional, o que torna as práticas educativas desafiadoras.

A Escola é uma instituição arquitetada, historicamente, na conjuntura da atualidade, pensada como interposição elevada para ampliar uma função social basilar que é a de levar conhecimento às novas gerações, objetivando propor o que há de mais expressivo na construção da humanidade, a transformação dos jovens em homens com plena liberdade para se pensar, criar e desenvolver-se no tecido social, cidadãos.

Pérez Gómez (1998) propõe que se perceba, atualmente, a Escola como um ambiente de *'cruzamento de culturas'*. Tal possibilidade requer que se desenvolva uma nova perspectiva, uma nova postura que seja capaz, tanto de identificar as distintas culturas que se imbricam no mundo escolar, como de **recriar a Escola**, sob novas bases, novos ambientes dentro da Escola.

Assim, a miscelânea do caldo cultural, característica do universo escolar numa relação eivada por tensões e conflitos requer todo um trabalho com o propósito de uma mudança de hábitos.

Isso se acentua quando as culturas crítica, acadêmica, social e institucional, profundamente arraigadas e articuladas se tornam hegemônicas e tendem a ser absolutizadas em detrimento da cultura experiencial que, por sua vez, possui profundas raízes socioculturais, o que indica o quanto o dínamo⁵ desse universo escolar precisa de uma inovação com vistas a atender as urgências contemporâneas.

Com isso, as observações que proporcionam o encontro de novos cenários imersos na cultura escolar contemporânea encontram-se em vias de construção. Desta forma, entende-se a necessidade de demonstrar como essas relações são construídas através dos vínculos na cultura escolar.

1.2. Os vínculos culturais que constituem o campo de significados

A Escola enquanto instituição da sociedade moderna dispõe do status de *'elemento fundante'* para o espírito de modernidade, “um dos principais motores de triunfo da modernidade” conforme (PINEAU, 1999, p. 39). Todavia, urge que se reflita sobre o produto dessa instituição frente às novas demandas.

⁵ Aquilo que impulsiona que gera o progresso. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. 3.0

Nesse cenário observa-se o desdobramento da instituição escolar frente à cultura que a permeia e aos sujeitos que a constituem e intercedem nos processos de subjetivação, que se interpõem com regras próprias em cada agente da educação, ou seja, a família, a turma de amigos, a comunidade, os meios de comunicação, a igreja, a própria Escola enquanto agente, de acordo com Sousa (2004).

Esses agentes funcionam formando um matizado onde a família introduz, nos indivíduos, os procedimentos para que se adequem aos valores da vida, como as regras básicas de convivência social. Já a Escola trabalha com outros modelos mais intelectualizados propiciando a apropriação dos conhecimentos, das letras, da filosofia, da arte, da gramática, num contexto onde o currículo se concentra como componente e funciona na instituição educacional com normas próprias, as quais regem a aproximação dos sujeitos à cultura, direciona os conteúdos propostos para fins específicos, apresenta códigos próprios, peculiares a cada instituição sociocultural, num processo de elaboração e implantação das políticas pedagógicas educativas, infere Sousa (2004).

Já a igreja se dedica aos valores do espírito, de Deus, do perdão, procura desenvolver, no aprendiz, valores nobilitantes para o crescimento do ser como a generosidade, a tolerância, a paciência, a perseverança, a fé e assim por diante. Esses desdobramentos, por vezes, aparecem imbricados, havendo, conseqüentemente, uma superposição entre os níveis percorridos e os cenários onde são trabalhados.

Dessa forma, a família delega à Escola a formação de princípios básicos como, por exemplo: a higiene pessoal, os modos de convivência, (bom dia, por favor, obrigada), já a ação dos meios de comunicação desbanca o poder da Escola, mediante informativos que desfazem as regras escolares, assim como a família é suplantada pela influência do grupo dos iguais, ou seja, o grupo de amigos que primam por desfazer normas do modelo familiar em prol de atitudes mais ousadas, inovadoras segundo seus preceitos.

Na realidade, o que ocorre é a concorrência de tipos de educação não exatamente coincidente quanto aos conteúdos culturais que percorrem as diversas modalidades de aprendizagem causando um entrelaçamento de propósitos e modos de atuar, nem sempre agregadores, outras vezes numa superposição de informações nem sempre complementares.

Assim, os estilos de educação desenvolvidos pelos diferentes agentes de enculturação⁶ como seja, os vínculos da família, da igreja, dos amigos, da Escola, ou dos meios de

⁶ É um processo educativo através do qual os indivíduos aprendem os elementos da sua cultura, quer informal/formal. Esse processo acontece informalmente de um modo contínuo, seja consciente ou inconscientemente, pois se processa essencialmente pela imitação e pelo envolvimento com grupos espontâneos,

comunicação constituem-se combinações particulares de fontes básicas para distintas experiências, portanto, a informação obtida de forma direta, pela Escola através da aula ou leitura ou, de modo indireto, pelos meios de comunicação, ou rede social, é assimilada e utilizada nas relações interpessoais, de modo particular por cada aprendiz conforme aponta Gimeno Sacristán (2002). Pois,

Os processos de subjetivação da cultura dependem, obviamente, das possibilidades de cada um, de acordo com suas capacidades e habilidades para entrar no complexo mundo de significados segundo a orientação que lhes proporcionam seus interesses (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.202).

Essa citação elucida como os conteúdos de experiências se interpenetram e se elaboram na subjetividade do sujeito e como são regulados pelos tipos de fontes da qual procedem e de acordo com as redes sociais nas quais ele participa e está envolvido. Assim, na interação face a face o sujeito aprende coisas sobre a vida cotidiana muito diferente das que se admite entender através das aulas ou dos livros.

Nas redes sociais absorvem-se significados sobre coisas, pessoas, fenômenos, além dos próprios aspectos desses ambientes, enquanto que na Escola se adquirem significados mais circunscritos, mais focados sobre essas mesmas coisas, pessoas e fenômenos. Todas as apropriações que se fazem “são cristalizadas em camadas com desigual valor, com desigual significado e com destaque e valor afetivos distintos” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 206).

Percebe-se, assim, que a experiência de viver um forte conflito social é uma aprendizagem de significação e relevância muito diferente da que se obtém ao ‘*vivê-la*’ como espectador dos meios de comunicação, por exemplo, apenas assistindo.

Essas colocações demonstram o quanto as Escolas atuais apresentam uma perspectiva para além da racionalidade moderna, o que faz se presumir a existência de um intercruzamento de práticas pedagógicas distintas no seu interior e, portanto, uma real tensão entre o ‘*real vivido*’ e o ‘*real proposto*’ circunstância esta devido, também, à rede de relacionamento do seu entorno, além das próprias redes sociais e as midiáticas.

Assim, “a vida interior, na Escola, (...) reconstrói, conforme a sua dinâmica interna, diversas normas, valores, práticas comunitárias emprestando a elas uma aparência inovadora (...)” (CANDIDO, 1964, pp. 111 - 128).

Esse empréstimo, essa roupagem inovadora torna a Escola uma instituição aparentemente não engessada, conforme muitas situações em que se apresentam como instituições inovadoras, embora sem consistência, devido à cultura escolar efervescente de tensões, resistências e contradições em níveis ainda não explorados. Estes desdobramentos são muito mais profundos do que se possa imaginar, uma vez que essas tensões se transformam em conflitos ideológicos, educacionais, sendo necessário desenvolver estratégias que busquem minorar esses conflitos e talvez mudar essa realidade.

Existe um fosso entre as atividades autênticas do fazer pedagógico, em situações reais, e as atividades escolares, que consistem na prática descontextualizada do real vivido, ainda que, inserida no contexto escolar, conforme comenta Fino (2009), “(...) A distância existente entre a cultura da Escola e a cultura real torna essa tarefa praticamente impossível” (FINO, 2009, p.192-209).

Mediante esta premissa, independente do fosso político e ideológico existente na Escola, há a subjetivação permeada pela cultura escolar, como vetor determinante na forma de ver o mundo. Apesar de a cultura da Escola estar imersa, também, na cultura experiencial, atuante e condicionante, existe, com relação ao desempenho do papel do aprendiz, no mundo peculiar da educação, todo um enraizamento de uma experiência ou aprendizagem que o habilita a ver e atuar no mundo de um modo particular conforme sua história de vida, suas vivências, valores e expectativas.

Esta subjetivação dotada de significados funciona como um referencial importante, na história de vida, no envolvimento pessoal, na experiência vivida, na tonalidade afetiva do encontro, na própria apropriação dessa experiência em si mesmo, tornando, assim, relevante este mundo de subjetivação incluso na Escola, porém, nem sempre completamente explicitado na linguagem enquanto discurso pedagógico.

É relevante entender-se a importância desses vínculos culturais, seus significados e sua validade na Escola, enquanto lugar de trocas de experiências e vivências.

Nessa junção, a educação viabilizada pela Escola promove novas experiências sociais. Estas, por sua vez, superam o âmbito das relações frente a frente, e dão lugar ao nascimento de outras raízes graças ao estabelecimento de novos vínculos pelos quais os indivíduos se reconhecem e reconhecem uns aos outros, estabelecendo interdependência conveniada entre eles, construindo, assim, os novos espaços sociais que são os novos vínculos culturais e seus significados.

Mediante o exposto na próxima sessão adentra-se mais sobre a dimensão social e a função da educação.

1.3. A dimensão social do sujeito e a função da educação

A função da educação, dentre outros aspectos, é preparar o sujeito para um convívio salutar em sociedade. Essa dimensão social que contempla o desenvolvimento de conteúdos específicos, que procuram afirmar uma determinada bagagem de ideias, competência, habilidades, atitudes e sentimentos formam um conjunto de elementos construtores para tornar o jovem apto ao exercício de cidadania.

A condição de cidadania aqui é entendida como mais uma forma de ser sociável construída por certas relações libertadoras, criativas e respeitadas para com os demais atores sociais, dentro da forma social de convivência organizada em comunidades amplas. De modo que todos convivam e possam ter seus direitos e deveres assegurados é que a cidadania se torna, assim, um projeto de vida social, uma modalidade de exercício da sociabilidade culturalmente elaborada que pertence ao âmbito não apenas do político, mas inclui o acadêmico, o artístico, o relacional, na proposta de um modelo de indivíduo holístico⁷ e integral.

A cidadania define uma forma qualitativa superior sobre como inserir um indivíduo na sociedade que é estranha à sua natureza biológica, embora ele possa se apoiar em laços naturais para se inserir e posteriormente trabalhar no âmbito social.

Fazer parte de uma ‘*comunidade*’ de cidadãos é penetrar numa das associações culturais mais elaboradas, complexas e comprometedoras do indivíduo, pois gera uma rede social que regula e acolhe compatibilidades onde a ideia de cidadania delimita “o meio ecológico em que o sujeito é criado, cresce e atua como agente social e não só como indivíduo agregado a outros” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.155).

Assim, uma das funções que a educação promove é o conhecimento da vida social mediante os hábitos coerentes e vigentes, afirmando sentimentos e comportamentos do sujeito para que este consiga assimilar e se envolver com a cultura, objetivando uma produção cultural. Dessa forma Giroux (1993) afirma:

A educação cidadã deve ser entendida como forma de produção cultural, ou seja, a formação dos cidadãos deve ser vista como um processo ideológico por meio do qual experimente a nós mesmos, ao mesmo tempo em que experimentamos nossas relações com os demais e com o mundo, dentro de um sistema complexo e com frequência contraditória de representação e imagem GIROUX (1993, p.36).

⁷ Que busca um entendimento integral dos fenômenos. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

Mediante essa proposição pode-se inferir que a educação cidadã pode, enquanto produção cultural, estimular sua construção em qualquer espaço do tecido social, independente de tempo e lugar circunscrito, já que a formação do homem integral objetiva promover a convivência deste numa sociedade que contemple os valores contemporâneos, dentre eles a variável tempo, focando na *'Futuridade'* (TOFFLER, 1970. p. 336).

Esta variável de tempo futuro, pensada como premissa num cenário onde a informação não está mais contida num determinado espaço, mas, ampliada, extrapolando o cenário circunscrito do âmbito escolar, levando o estudante a apreender as informações em outros contextos reais ou virtuais, mediante um conjunto de novas tecnologias, necessárias para a sua aprendizagem, como acontece na realidade atual, é uma indicação clara de como os componentes do jogo educativo estão acontecendo em espaços de tempo cada vez menores, pondo em evidência a urgência de uma educação que atenda às exigências atuais.

As pessoas que convivem nas sociedades atuais, ou seja, nas *'superindustrializadas'* apresentam-se muito mais interessadas em construir a sua aprendizagem do que na técnica do educador, mais interessadas em se construir do que na *'ensinagem'* do professor, pensando em rapidamente habilitarem-se a ser o cidadão contemporâneo. Neste atual contexto tem-se a variável - tempo - que leva a um conjunto de indicadores que podem se concentrar em: Aprendizado, Relacionamento e Escolhas inferido por Toffler (1970). Tecer-se-á, a seguir, algumas considerações sobre esses indicadores referenciais.

O ***aprendizado*** quando transformado em conhecimento torna-se cada vez mais perecível devido ao crescimento, à aceleração e à rotatividade das informações aplicadas à prática; numa sociedade em que o indivíduo constantemente muda de emprego, de lugar, de residência, de laços sociais, de Escola, de interesse e, assim por diante, é o tempo que valoriza extremamente a eficiência da sua aprendizagem. Quanto mais rápido aprender mais eficaz deverá ser.

A Escola contemporânea bem como a do futuro deverá valorizar, não apenas os *'dados'*⁸ mas como os utilizar, proporcionando, assim, novas modalidades de aprender onde o estudante deve descartar velhas ideias e substituí-las por outras mais atuais, mediante estratégia utilizada para melhorar a sua adaptabilidade humana.

Assim, o aluno deve aprender, desaprender e reaprender, ou seja, construir, desconstruir para tornar a construir numa nova e poderosa dimensão advinda do seu modo de

⁸ Aqui entendido como: Componentes utilizados para construir aprendizagem podem ser antigos ou atuais, são as datas, nomes de personagens históricos, capitais, as fórmulas, dentre outros.

entender, para que possa, dessa forma, elaborar, por exemplo, fórmulas, coreografias, partituras musicais, passos de dança nunca antes criados, e assim por diante.

Toffler (1970) comenta que o psicólogo Herbert Gerjuov, da Organização de Pesquisas de Recursos Humanos, coloca de forma simples que:

A nossa educação deve ensinar ao indivíduo a classificar e reclassificar a informação, como avaliar sua veracidade, como transformar categorias quando necessário, como passar do concreto para o abstrato e vice-versa, como encarar os problemas a partir de uma direção nova – como ensinar a si mesmo. O analfabeto de amanhã não será o homem que não saberá ler: será o homem que não terá aprendido a aprender (TOFFLER, 1970, p.333).

Assim, a Escola tem a função de antever, de vislumbrar estratégias onde se estimule a curiosidade do seu corpo discente, embora se saiba que já não é suficiente entender o passado, não basta nem mesmo compreender o presente, visto que o cenário é *‘aqui e agora’* para logo desaparecer. Faz-se premente apreender a antecipar as direções e o ritmo das mudanças. É preciso pôr as coisas, ideias, movimentos, soluções, em termos técnicos, para, assim, se poder vislumbrar, antever-se. Aprender a fazer suposições repetidas, prováveis, de alcance cada vez mais amplo a respeito do futuro, é, com certeza, um novo modo de aprender.

Outro indicador, também, importante por prever uma crescente dificuldade em fazer e manter os laços humanos, os quais são tão gratificantes numa relação reporta-se aos **relacionamentos**, à construção dos laços de amizade, de difícil manutenção devido à transitoriedade dos mesmos, ao ritmo de vida apressado, mediante processo de aceleração e das implantações dos rodízios nas situações relacionais da vida das pessoas, as quais são cada vez mais efêmeras. Nestes relacionamentos concede-se menos tempo para que a confiança se desenvolva e para que a amizade amadureça.

Estes são fatores impeditivos para se conseguir tempo de estabelecer um vínculo afetivo ou mesmo de outra natureza, social ou profissional, por exemplo. Quando um aprendiz comenta que *‘as pessoas não conseguem se comunicar’* não se refere apenas e tão somente a atravessar a barreira das gerações, mas também entre sujeitos do próprio grupo, da mesma faixa etária, da mesma profissão, da mesma classe social; é uma situação que acontece entre eles próprios, os mais jovens.

Há que se entender que o fator de transitoriedade é conhecido como uma causa de alienação, como uma parte superficialmente intrigante do comportamento dos jovens, todavia

muitos desses jovens encaram, por exemplo, o sexo, relação que requer um relativo conhecimento do outro, como um modo rápido de *'conhecer alguém'*.

Em vez de vivenciar a relação sexual como algo que se segue ao longo do processo de construção de um relacionamento, de conversas para descobrir as afinidades, eles encaram a relação sexual, (certos ou errados, não vem ao caso), como um atalho para aprofundar a compreensão humana. Assim, primeiro fazem sexo para depois se conhecerem e às vezes não há tempo/interesse para esse conhecimento e no dia seguinte não se conhecem nem se cumprimentam. O que houve não tem a menor importância.

Estas relações mais íntimas são atividades que lançam os participantes num contato psicológico e biológico íntimo sem uma mínima preparação, uma convivência, uma cumplicidade; Na maioria das vezes sem um conhecimento prévio uns dos outros, em muitos casos os relacionamentos são propositadamente curtos, e o propósito do jogo é intensificar os relacionamentos afetivos apesar da *'temporeidade'* da duração e da *'transitoriedade'* dos relacionamentos. Este fato é comprovado nos dias atuais, nos diversos discursos dos próprios jovens, independente do sexo.

Outro exemplo de aceleração de relacionamentos são os fenômenos em grupo; o entusiasmo pela vida comunitária expressa, também, um sentido subjacente de solidão, de inabilidade para se comunicar com outros. Os grupos são fechados e vivenciam os conflitos fortes em seu interior e com a aceleração acontecem as contendas e as disputas pela liderança, ou pelo poder de mando. Tem-se menos tempo para que a confiança se desenvolva, menos tempo para que as amizades amadureçam e, conseqüentemente, menor duração, são relacionamentos temporários e efêmeros.

O fator celeridade, tão preponderante na atualidade, torna-se testemunha da busca de caminhos que sirvam de atalho ao comportamento público e educado, a uma pseudo-amizade transitória onde se presencia tempos de relacionamento, rápidos e descartáveis.

Assim, questiona-se: será função da educação ajudar as pessoas a aceitarem a ausência de amizades profundas, aceitarem a solidão e a desconfiança? Ou se devem buscar novos modos de acelerar a formação de amizades, sejam mediante grupos estudantis mais imaginativos, ou a formação de organizações com novas estruturas? São questões que se apresentam como novos desafios. Então, *'como'* a educação pode atuar nesses novos contextos?

Esses são desafios da função da educação na contemporaneidade. Fato que, para os jovens, não é tão difícil já que eles são contemporâneos de um tempo célere, onde a descartabilidade não é apenas de objetos (fraldas, copos, talheres), mas também de pessoas e

situações, (como o celular, o *'ficar'* ⁹), pois essa aceleração já faz parte do seu cotidiano, desde o nascimento, isso porque eles fazem parte de outra geração com outros valores.

Quanto às *escolhas*, mediante os cenários propostos, tendem a se multiplicar num ritmo de complexidade crescente, num torvelinho de opções típicas das sociedades *'superindustriais'*, na qual as decisões vão se refletir em escolhas intrincadas e caberá à Escola ajudar o alunado “nessas sucessivas *'superescolhas'* que já se faz presente de forma mais compatível com os seus valores, sejam eles quais forem” (TOFFLER, 1970, p.334).

Neste contexto, a função da educação será abordar diretamente questões pertinentes à temática das *'superescolhas'*, devido à complexidade existente, uma vez que a adaptação envolve a realização de sucessivas escolhas. Um aprendiz diante de numerosas alternativas seleciona a mais compatível com seus valores. À proporção que a superescolha se aprofunda, o estudante, a quem falta uma noção clara dos seus próprios valores (sejam eles quais forem), encontra-se progressivamente prejudicado e não raras vezes confuso.

Entretanto, quanto mais nevrálgica se torna a questão dos valores, menos as Escolas atuais desejam lidar com eles. Não é de chocar, portanto, que muitos jovens sigam caminhos irregulares em direção ao futuro, ricocheteando para lá e para cá como se fossem mísseis descontrolados, como bem adverte o autor Toffler, (1970).

Infere-se, assim, sobre *'como'* a função da educação se deve preocupar com esses jovens e procurar inculcar¹⁰ valores morais e éticos que despertem neles as competências e habilidades necessárias para que os mesmos possam efetuar suas próprias escolhas, de modo menos inconsequente e, assim, fiquem aptos para o exercício da cidadania e para o convívio sócio educacional.

A educação prega a retórica da formação de caráter, mas de forma institucionalizada e centrada em valores tradicionais e isto causa um grande hiato entre os valores transmitidos pela instituição escolar formal e os valores disponibilizados nos demais cenários. O estudante da atualidade navega em diversas redes, convive em diversos contextos onde todo tipo de valor está disponibilizado.

⁹ Caracteriza-se pela ausência de compromisso, de limites e regras claramente estabelecidos: o que pode ou não pode é definido no momento em que o relacionamento acontece de acordo com a vontade dos próprios *'ficantes'*. A duração varia o tempo de um único beijo, a noite toda, algumas semanas. Ligar no dia seguinte ou procurar o outro não é dever de nenhum dos *'ficantes'*. http://www.faac.unesp.br/pesquisa/nos/novos_textos/b/ficar.htm Acesso em: 06/08/2012

¹⁰ Verbo transitivo direto e bitransitivo - gravar, imprimir (algo) no espírito de alguém; repetir seguidamente (algo) a (alguém). Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa. 3.0

Os arranjos disponíveis enviam mensagens sem palavras a esse estudante, plasmando suas atitudes e perspectivas num oceano de opções, levando esse aprendiz a uma seleção difícil, frente à falta de um referencial compatível com a realidade que se apresenta.

Estas inquietações pululam nas mentes e fazem jus a uma reflexão mais aprofundada sobre a forma como está sendo conduzida a aprendizagem desses futuros cidadãos e como está sendo construída esta cidadania, num *'tempo acelerado'*, e de vastas opções.

Frente a estas conjecturas há que se refletir na necessidade de outro ambiente, onde se possam verificar sujeitos aptos a projetar, examinar, avaliar e reavaliar os caminhos alternativos da ação educacional, onde se possam tomar decisões experimentais com antecedência visando a atender as necessidades atuais.

Um indivíduo adaptado às urgências contemporâneas na Escola, como a Escola de Frevo, por exemplo, apesar de ser uma Escola de pequeno porte, da rede pública municipal, precisa entender como a sociedade o solicita, enquanto aluno do frevo e preparar-se para essa cobrança.

É evidente que a Escola possui um currículo particular onde as aulas são de dança e o frevo, alvo que tem a supremacia, possui um currículo que se defronta, também, com os fatores da contemporaneidade, como a aceleração e a transitoriedade, exige maior articulação naquele ambiente Escola, as práticas pedagógicas devem estar em interação com a ansiedade jovial, com a maturidade da expressão corporal, com o trabalho do corpo, enquanto instrumento de libertação, de autonomia, de criatividade e reconhecimento, para a formação ética do aprendiz dançarino e cidadão.

Tudo isso num determinado espaço/tempo, pois a Escola funciona regida pelo planejamento, currículo e avaliação como toda Escola, independente de sua designação, mas está num tempo acelerado, ávida por propostas reais e adequadas. Com a Escola de dança não é diferente uma vez que não está circunscrita ao intelecto, mas à corporeidade, ao movimento, às artes, à dança, e para isto precisa alinhar-se ao novo tempo.

É neste cenário que podem ou não acontecer as escolhas que se efetivam ou não, os caminhos a serem seguidos pelos aprendizes do frevo pernambucano. Emergem, assim, nesse tecido social, os fatores propulsores como a liberdade de expressão, de mobilização e verbalização que precisam ser vivenciados para a construção de suas aprendizagens, sua profissionalização, seu projeto de vida, enfim, da sua cidadania.

Estas proposições exigem maior reflexão, razão porquanto se discorrerá, a seguir, sobre as construções das redes que permeiam os cenários educacionais.

1.4. A construção das redes sociais na Escola

As redes sociais formam um traço marcante na atualidade visto que são construídas através de impulsos de atração e de repulsão, enquanto ambiente virtual onde as pessoas partilham ideologias, situações, imagens, protestos e fazem política. As redes das relações sociais, como se sabe, estão atravessadas por poderes, posições, desigualdades, centralidades e distâncias. É uma estrutura composta por pessoas, conectadas por diversos tipos de relações, que partilham valores e objetivos. Uma das características das redes são a porosidade e abertura, possibilitando relacionamentos horizontais, participantes e não hierarquizados.

Assim, as redes permeiam a educação vigente uma vez que os alunos delas participam ativamente, numa trajetória tanto para firmar suas identidades como para estimular seus mais diversos interesses, com movimentos de ligação, que provocam os movimentos da união assim como movimentos de disjunção, que causam discussão e discordância das ideias veiculadas na rede. Estes novos movimentos representam as diversas influências, que se inserem na Escola, principalmente quando esses impulsos tecnológicos incidem em seu cenário, isto é, no contexto circunscrito do intramuros da Escola mediante a acessibilidade à tecnologia pelo alunado.

Dependendo da amplitude do *'nós'* e do *'eles'*, na rede social, a educação pode ser compreendida como instrumento para dar consciência a essa nova realidade, para colaborar e desvendá-la, ou simplesmente como um vetor de informação sem maiores consequências.

Sendo este novo horizonte, atual e emergente, um *'educar para a vida'*, requer uma “alfabetização cultural mais exigente de horizontes muito mais amplos” (GIMENO SACRISTÁN 2003, p.56).

Sendo assim, entende-se que a educação pode, através das diversas redes sociais, que se interpenetram nesse novo universo, promover novas aprendizagens. A educação acontece, em geral, como força endoculturadora¹¹, atuando na complexidade dessas redes, criando laços e dando formas à modalidade de relações em diversos âmbitos, uma vez que a tecnologia adentrou à sala de aula, de modo direto com os computadores e mais recentemente com os diversos aparelhos individuais como celular, tablete, iphone, ipod ou indireto, nos laboratórios de informática, mas, sempre influentes.

¹¹ A endocultura é o mecanismo dominante para a formação da estabilidade cultural do indivíduo. Na adolescência o processo ocorre como importante para a produção de mudanças.

<http://pt.scribd.com/doc/46317334/Endoculturacao-e-Aculturacao> Acesso em: 16/01/2012

Os vínculos que aproximam os indivíduos, nas diversas modalidades de redes sociais, tais como o Facebook, Twitter, LinkedIn, Google Mais, refletem seus interesses e a necessidade de outro modo de interagir que pode ser positivo ou negativo, podendo ser classificados como vínculos afetivos, culturais ou motivacionais, sendo este último um impulsionador que constrói a relação social para diversos propósitos, criando vínculos das mais diversas matizes, ocasionando, mais ou menos, compartilhamento.

A essência desta rede social é formada pelo *'cimento social'* e este *'cimento'* sedimenta as redes sociais no cotidiano real, o qual é variado e conecta as pessoas dos mais diversos interesses promovendo, entre elas, vínculos de natureza e intensidade distinta, envolvendo-as, valorando-as positiva e ou negativamente; esses vínculos também adentram no cenário escolar contemporâneo.

A trama de todas as afinidades, indiferenças e rejeições experimentadas pelos aprendizes, assim como a bagagem cultural que medeia as redes sociais representam a complexidade, a riqueza e os conflitos da vida social cotidiana que envolve a Escola. E que, dependendo da trama social desejável das relações que se quer construir ou que se deseja excluir, esse *'modelo educacional'* poderá ser o fio condutor dessas escolhas.

Esta trama pode gerar, com o exercício de práticas pedagógicas adequadas, a correção de alguns dos comportamentos existentes e a criação de atitudes apropriadas na rede social, um novo paradigma educacional que deve contemplar os anseios das mais jovens gerações e ao mesmo tempo tranquilizar os educadores promovendo o uso da rede em situações que se proponham auxiliar o alunado frente às suas questões pedagógicas.

Todavia, esse modelo pode incidir com mais capacidade de penetração no âmbito da formação da consciência, *'conhecimento reflexivo autônomo'*, criando e analisando representações simbólicas ajustadas, gerando significados sobre o outro e sobre si mesmo, sobre as afinidades e as diferenças entre os aprendizes e os grupos, ou seja, na realidade, a vida social refletida na rede pode ser representada como:

Um contínuo de tipificações que vão se tornando progressivamente anônimas à medida que se distanciam do 'aqui e agora' da situação 'face a face'. Em um polo do contínuo estão aqueles com os quais entro em ação recíproca em situação 'face a face' o meu círculo interior. No outro polo estão as abstrações anônimas, que por sua natureza não podem ser achadas numa interação face a face (BERGER E LUCKMANN, 2009, p.51).

Essa característica singular mantém as relações na rede social a qual reflete a estrutura social que por sua vez se apresenta como a soma dessas tipificações e dos padrões recorrentes

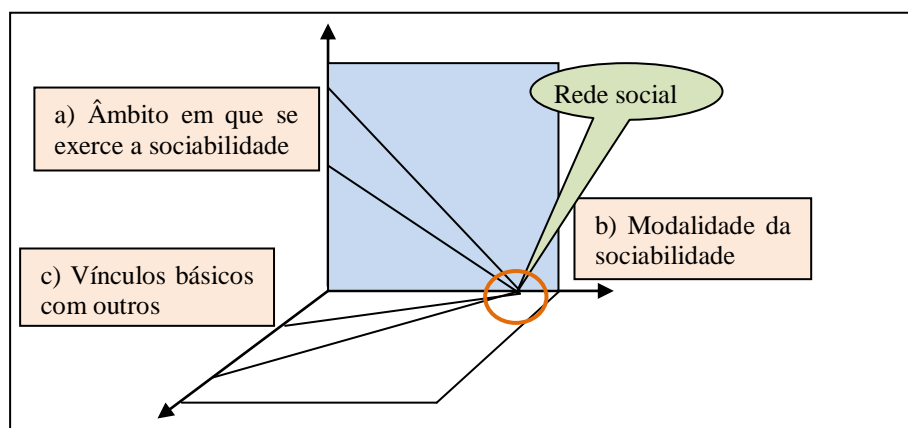
estabelecidos por meio dela, ou seja, a própria estrutura. São também as estruturas elementares essenciais da realidade da vida cotidiana que numa interação virtual, *'link a link'* anônima, constroem nas redes sociais um escalonamento paritário no mundo social onde se encontram, de um lado, as relações mais estreitas, as afinidades, e seguindo para o outro extremo, do outro lado, as relações distantes e estranhas, sendo a inexistência de relação outro modo de se relacionar.

Um esquema assim linear simplifica a realidade das redes sociais estabelecidas e mantidas, visto que nas sociedades contemporâneas a complexidade e suas interdependências são um fato evidente, uma vez que, se opera dentro de diversos cenários com suas respectivas lógicas, as quais acomodam realidades tangentes ou superpostas na rede, ficando o aprendiz numa teia de relacionamentos que lhe confronta, afronta, aceita, aplaude ou simplesmente rejeita suas posturas frente à vida.

Essas ancoragens sociais fundamentam e proporcionam o sentido de pertencimento do aluno em determinada rede onde as configurações da relação social criam um mapeamento de proximidade e distanciamento, de presença ou ausência, de significação ou de irrelevância entre cada aprendiz e os demais, mediante a intensidade da atração a qual determina os sentimentos, as atitudes, os conhecimentos e as interdependências onde a presença do outro é ou não significativa.

Este conjunto de vínculos situa cada aprendiz numa posição concreta entre os semelhantes em função dos demais, uma vez que o outro adquire um valor concreto para o primeiro e vice-versa. Isto permite entender *'como'* as relações sociais se mantêm e diferenciam as pessoas, em razão de estarem ligadas por vínculos distintos e de intensidades desiguais, com pessoas diferentes ou distintos grupos, em diversas esferas. Conforme gráfico:

Gráfico 01
Redes sociais



Os eixos constituintes das redes sociais. Legenda: a - afetivo, b - cultural, c - político.

Este gráfico pretende demonstrar onde se encontra a rede social e quais as variáveis que lhe formam o mapeamento, lembrando-se da particularidade de cada componente.

Assim, a *esfera de carácter pessoal, de âmbito **afetivo***, ‘a’ formada pelos vínculos básicos familiares, grupos informais e trabalho é onde se exerce a condição social, desenvolve diversos tipos de contatos e se estabelecem diversas interdependências entre indivíduos, são domínios fundamentais quase insubstituíveis devido aos fortes laços.

Quanto à *esfera solidária, de âmbito **cultural*** ‘b’, ela constitui os vínculos de modalidades distintas das relações, que mudam conforme o propósito das mesmas ou de suas necessidades, são os grupos de ajuda mútua, os grupos de voluntários, os de ideologias similares que se apresentam em maior quantidade, porém mais superficiais.

Já a *esfera de âmbito ‘c’ o **político***, *forma o espaço público*, constituído por cidadãos substituíveis do ponto de vista pessoal, constituem apego essencial à vida social, estão conectados entre si por vínculos de interesses, apenas sobrevivem enquanto o interesse está presente (TODOROV, 1999, p.170).

Compreende-se, assim, que as inter-relações nas redes sociais são compostas por eixos que se entrelaçam, sendo a educação, em geral, uma força enculturadora¹², que atua na complexidade dessa rede, criando e dando forma às modalidades e às relações nos mais variados âmbitos.

A educação, desta forma, dirigida e modelada a partir de determinados arquétipos ideais, seja na família, na Escola ou na cidade, e quando estes arquétipos se desenvolvem no cenário escolar, criam vínculos e amparam a modalidade específica das relações dos âmbitos ‘a’, ‘b’ e ‘c’, propiciando uma intencionalidad tanto dirigida quanto as que surgem espontaneamente.

É evidente que ao criar conhecimento sobre os outros e ao aprofundar este conhecimento pretende-se corrigir o que está tendencioso e que pode ter sido adquirido de outra pessoa (pai/mãe) e passado adiante, por isso, as relações sociais têm muito a ver com o componente cultural que proporciona o significado, que as desencadeia, que as torna possíveis, que as nutrem, que as facilitam e que as dificultam conforme Gimeno Sacristán, (2003).

Então, pode-se intuir que na geração de vínculos positivos e negativos, a educação tem muito a ver porque ela é um instrumento reflexivo pujante para gerar significados que podem

¹² O significado mais formal é um processo criativo e interativo, em que interliga os que vivem a cultura com quem nasce dentro dela, e que tem como resultado ideias, normas e valores que são similares de uma geração. www3.fsa.br/proppex/iiisapex/.../37%20JOSE%20CARLOS_2.doc Acesso em: 16/01/2012

converter-se em experiências diretas ou indiretas e promissoras do ponto de vista educativo, uma vez que a interdependência na rede é um fato inquestionável.

Assim, as cultura das redes sociais são instrumentos facilitadores de uma nova modalidade, nova tendência de relacionamento e aprendizagem, onde o educando, mediante suas próprias experiências, vai se apropriando do conhecimento e aplicando suas habilidades, tornando esse conhecimento útil aos seus interesses em maior ou menor escala e, mediante sua interação, vai conquistando novos espaços, viabilizando oportunidades.

Diante destas conjecturas é importante que se fale, nos dois tópicos seguintes, sobre as práticas pedagógicas, cruzando-as com a diversidade e as suas vinculações nos espaços educacionais, numa construção da realidade.

1.5. As práticas pedagógicas e o princípio da diversidade

As mudanças na sociedade contribuíram para a compreensão dos aspectos que envolvem as práticas pedagógicas no cenário escolar; é importante considerá-las como parte de um processo social maior, cuja dimensão educativa não se encontra apenas na esfera escolar, mas igualmente na dinâmica das relações sociais que produzem aprendizagens, assim como na sociedade que a circunda.

Ao observar o desenho das práticas pedagógicas no atual tecido social, com a utilização da categoria '*totalidade*', entendida como a expressão das práticas marcantes da sociedade que influenciam a realidade educacional pode-se entender e verificar que a maioria dos projetos governamentais, na área educacional, considera o indivíduo como principal centro de referência de toda a ação educacional.

Estando esses projetos amparados no enfoque comportamental que considera o indivíduo sujeito às contingências do meio e do conhecimento, como uma cópia que é dada a partir do mundo externo, desconhecendo as reais condições do aluno e a natureza de seus processos cognitivos, isso deixa transparecer a necessidade de outro olhar.

Este olhar possibilitaria a observação de práticas pedagógicas que demonstram atividades ainda rotineiras desenvolvidas no contexto escolar mediante comportamentos repetitivos conforme as atividades '*bancárias*', tendo como ação o depósito de conteúdo, conforme pontua o autor Paulo Freire (1987).

Todavia há que se pensar em práticas integradoras que vejam, não apenas o comportamento do aluno, mas a sua capacidade de participar e vivenciar práticas interacionistas. Assim, para se pensar nas múltiplas dimensões destas práticas, revelando as

diversas relações estabelecidas nos processos participativos, é que se precisa planejar com a intenção de possibilitar uma transformação, podendo ser esta, em breve, a função social da Escola.

Desta forma, os campos das múltiplas dimensões da prática pedagógica formam as características '*conjunturais e estruturais*', ambas fundamentais para o entendimento do cotidiano escolar, sendo a primeira referente aos aspectos da gestão educacional, do desenvolvimento das propostas curriculares, dos programas sociais - a exemplo do programa bolsa Escola, a política de cotas, o programa Mais Educação, dentre outros.

Já a característica estrutural é marcada pelas relações sociais de classe, de desigualdades e da concentração de renda, além das dimensões da dominação no campo da política e dos processos decisórios que geram impactos na esfera escolar.

Afirma Veiga (1992, p. 16) que a prática pedagógica é “[...] uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social [...]”. É sabido que as práticas sociais estão imbuídas de contradições e de características socioculturais predominantes na sociedade, uma vez que no mundo escolar as práticas pedagógicas estão inclusas nas relações sociais que marcam a sociedade, a exemplo da exclusão, da desigualdade social, das relações de poder e da alienação.

O cotidiano é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades. Assim, as práticas pedagógicas constituem-se em dois grandes grupos: as práticas eminentemente reprodutivas em relação às propostas municipais da educação e as práticas dialógicas que geram inquietações, inovações e os projetos escolares originais.

As '*práticas reprodutivas*' expressam a necessidade de aulas expositivas e controle dos alunos na sala de aula, uma vez que estes alunos apresentam resistências ao processo educativo, caracterizado como cansativo e sem sentido para a vida prática.

Já as '*práticas dialógicas*' inquietam, possibilitam e propõem gerar angústias entre os professores que se perguntam a respeito de qual seria o caminho mais adequado para a educação, ao mesmo tempo em que estimulam o alunado a inquirir, a propor, a questionar e a criar. Dentre as práticas mais usadas encontram-se os projetos escolares e os temas geradores destes projetos.

Os professores desta última prática, que aprimoram o sentido da busca do objetivo educacional, buscando a provocação pela indagação entre os alunos, de forma que a apropriação dos conhecimentos ocorra via problematização e não simplesmente pela transmissão de conteúdos, pouco significativos socialmente, muitas vezes sentem-se cerceados, frente aos entraves burocráticos e políticos da gestão.

Cabe lembrar que, no Brasil, Paulo Freire, a partir da década de 1960, foi um dos educadores que buscou defender a educação como instrumento de superação da dominação e como mecanismo de transformação social, demonstrando o quanto a educação pode ser um instrumento da classe dominante e o quanto ela pode ser elemento de autoprodução dos homens no decurso do seu trabalho produtivo histórico.

Freire (1983) acreditou na possibilidade de mudança do ser humano, enquanto sujeito inacabado e na conscientização deste, sobre sua situação de exploração e dominação diante dos segmentos mais altos da sociedade.

Esta postura levaria a práticas pedagógicas diferentes, numa característica dialógica onde predominasse, nas relações sociais, a valorização da trajetória de vida do educando, com a existência de projetos escolares, de práticas pedagógicas que evidenciassem as rotinas escolares, fazendo emergir as intenções e possibilidades pedagógicas, em sala de aula e também fora dela, numa visão interativa que poderia indicar um caminho rumo a estas práticas integradoras e libertárias.

Nesta abordagem entende-se que é possível o transporte, para além da sala de aula, de práticas pedagógicas com novas visões e novos matizes, porém, para que haja a efetivação dessas ações é necessário que professores e estudantes se vejam como agentes sociais, e que a Escola passe a ser um dos veículos para essa transformação social.

Para Giroux (1997), a perspectiva de um trabalho docente transformador perpassa pela compreensão da Escola enquanto esfera pública e democrática. Este espaço deve ser destinado à construção de conhecimentos e habilidades para a vivência social dos estudantes, rompendo, assim, com uma visão de Escola somente como instituição preparadora para um mercado de trabalho fabril.

Assim, a Escola enquanto ferramenta para uma sociedade democrática, cujos conhecimentos, por ela trabalhados, não têm cunho apenas informativo, mas também formativo, construtivo, pode propor base à construção de sociedades que possibilitem a convivência de sujeitos politizados, abrigando, em seu interior, educadores que tenham ciência de sua função.

Uma instituição de ensino com um espaço interativo que possa receber sujeitos singulares, que formam um conjunto absolutamente heterogêneo, mas que tende a negar essa diversidade, da mesma maneira que nega o conhecimento prévio do aluno para assim continuar a reproduzir o modelo tradicional da educação.

Nessa realidade a Escola é uma das instituições que tentam, mais fortemente, trabalhar a serviço de uma homogeneização de olhares e da negação da diversidade existente em seu

interior, não somente através das práticas pedagógicas, mas também pela ausência de uma política inclusiva de fato.

Cabe à Escola, portanto, na figura dos docentes reverem essa postura, criar espaços de discussão e problematização do ser diferente, do pertencer, do ter compreensões e significações diferentes sobre os mesmos fatos e fazer destas situações possibilidades de crescimento. A construção de espaços plurais está relacionada a uma educação aberta a possibilidades diferentes de estar no mundo e de atuar sobre ele, conforme Souza (2002).

Dessa forma, discutir a Escola é olhá-la pela ótica da cultura e da diversidade, primando pela efetivação de um trabalho que supere visões e posturas homogeneizantes. É compreender seus alunos através de sua heterogeneidade, aceitando que estes já possuem vivências, visões de mundo, valores, sentimentos, desejos, projetos e expectativas de vida que devem ser consideradas pela Escola, em seus programas, planejamentos e práticas pedagógicas.

Souza (2002) coloca que nenhum indivíduo nasce humano, mas constitui-se, e se produz como ser humano dentro de seu grupo social onde os indivíduos se moldam e se diferenciam a partir de suas relações e vivências sociais, através das quais vão construindo formas próprias de ver e sentir o mundo, desenvolvendo, assim, sua consciência individual e coletiva.

Sendo assim, afirma-se que a Escola é polissêmica, não podendo representar um sentido único, definido a priori pelo sistema educacional ou por seus professores. Significa, então, dizer que esta Escola deve considerar seu espaço, seu tempo, suas relações, suas práticas e que estas são significadas de forma diferenciadas, tanto pelos alunos como pelos professores, o que depende diretamente da cultura e das práticas pedagógicas dos diferentes grupos sociais nela existentes.

A Escola acolhe, em seu interior, o *'princípio da diversidade'* não somente culturalmente, mas por uma diversidade de expectativas de seus alunos, que, certamente, estão relacionadas à sua construção sociocultural.

Entende-se por *'princípios da diversidade'* a construção dos processos de ensino e aprendizagem que consiste em perceber, reconhecer e valorizar as diferenças entre as pessoas no que se refere a raça, cor, religião, gênero, biótipo, níveis de habilidades, visando, assim, a ampliar as relações e entender a diversidade como uma oportunidade de aprender com as diferenças.

Esta perspectiva encontra respaldo no sentido de transformação radical, nas obras do autor Paulo Freire, vislumbrando-se a possibilidade de uma sociedade mais democrática. Para

tal, as Escolas deveriam ser centros culturais, Souza (2002), proporcionando condições de percepção e da ação humana numa direção que maneje as singularidades das identidades individuais e grupais, onde haja a polifonia¹³, proporcionando a todos as oportunidades de uma educação em liberdade para a libertação, com possibilidades de crescimento humano, como propõe Freire (1983).

Deve-se buscar uma atuação pedagógica que considere o ser diferente, baseando-se na construção de um “sujeito social e individual capaz de administrar e organizar as diferentes dimensões da experiência coletiva e das singularidades que ele vai configurando” (SOUZA, 2002, p.79).

Esta formação possibilita a concepção da necessidade do diálogo com o outro, onde a Escola, como instância necessária à transformação social, necessita assumir esse papel a partir da percepção, compreensão, interpretação e consideração dos contextos histórico-culturais de seus alunos, pois, fora dessa posição nunca irá superar sua prática reprodutora e excludente. Todavia, é preciso não confundir trabalhar e valorizar os contextos específicos da realidade do aluno com o permanecer nessa realidade.

Em resumo, fazer esta diferença é extremamente importante, pois alguns professores pecam por buscar trabalhar apenas conhecimentos universalmente construídos e valorizados, outros pecam por tentar trabalhar o conhecimento vivencial dos alunos e permanecer nele. Por isso, existe a necessidade de confronto entre os diferentes saberes e os diversos olhares sobre esses fatos.

Assim, para promover a aprendizagem ou uma experiência inovadora, requer-se um equilíbrio do ponto de vista pedagógico e prático, uma vez que cada tipo de experiência vivenciada pelo aprendiz ocasiona um impacto peculiar com um valor e uma relevância considerável.

Este processo ocorre mediante uma ‘*aprendizagem significativa*’, ou seja, alguns dos significados aprendidos permanecerem como lembranças, mantendo uma significação real que se cristaliza, promovendo intensas contribuições, ao contrário da ‘*aprendizagem mecânica*’, que é superficial sem a maior relevância, não tendo uma significação real.

Então, a ‘*aprendizagem significativa*’ acontece, conforme Ausubel (1982), quando os conhecimentos prévios dos alunos forem valorizados, para, assim, construir estruturas mentais que seriam utilizadas como meio, mapas conceituais que permitiriam descobrir e redescobrir outros conhecimentos, caracterizando, assim, uma aprendizagem prazerosa e eficaz.

¹³ Palavra que vem do grego e que significa muitas vozes. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

É evidente que as práticas pedagógicas que são evidenciadas nas salas de aula ainda deixam um vácuo sobre como a aprendizagem acontece, pois existem ainda elos críticos no sistema escolar. Assim, a Escola, enquanto local para a construção da compreensão crítica da realidade, de acordo com Paulo Freire, e para o desenvolvimento de sujeitos capazes de compreender sua sociedade e as relações que esta desenvolve, precisa ainda rever suas práticas no sentido de promover novos processos educativos, nos quais a incerteza pode ter lugar especial juntamente com a valorização dos conteúdos e dos saberes que os alunos trazem da sua prática social.

Essa articulação coletiva e individual leva a compreensão de *'como'* são desenvolvidas e elaboradas as atividades enquanto práticas instituintes, que se constroem no cotidiano, para uma aprendizagem significativa, ou seja, o próprio aprendiz incorpora e reelabora o que mais lhe interessa como aprendizagem.

O aprendiz vai descobrindo o *'como fazer'*, e depois, mais uma vez, se necessário outras vezes, vai se apropriando com recortes de possibilidades que vão sendo encaixadas como um quebra-cabeça que não tem modelo, pois vai se construindo ao longo do processo de apropriação nas diversas tentativas, mediante práticas que vão sendo ajustadas a cada movimento, sempre de modo individualizado a cada novo procedimento construtor.

Ao se compreender que a aprendizagem e a construção do conhecimento que acontecem na socialização de pontos de vista diferentes, têm-se práticas pedagógicas que contemplam as demandas da atualidade. Este confronto é mais do que necessário e se faz urgente, pois é no antagonismo que se complementam, é na adversidade que se constroem possibilidades de mudanças.

1.6. As práticas pedagógicas e suas vinculações sociais

É evidente que todos os universos, socialmente construídos, modificam-se e a transformação é realizada pelas ações concretas dos seres humanos, assim, como a realidade social é definida mediante a interpretação face a face do sistema de sinais, inclusive a linguagem (oral e corporal), essas acepções sempre encarnadas dos indivíduos e dos grupos de indivíduos concretos servem como definidores desta realidade.

Nesse sentido o que permanece essencial é o reconhecimento de que todos os universos simbólicos e todas as legitimações são produtos humanos, cuja experiência tem por base a vida concreta dos indivíduos.

Concordando com Macedo (2000), a realidade enquanto dimensão social não emerge em função das leis naturais ou históricas abstraídas da atividade humana, mas, pela ação daqueles que lutam e negociam para dar certa forma social às orientações culturais que eles valorizam. A sociedade como um todo são as ações humanas inseridas na sua temporalidade e que constitui o ingrediente básico de qualquer construção de obra no mundo.

Nessa abordagem o universo educacional representado, aqui, pela Escola, apresenta-se como o universo micro social construído e frequentado pelos discentes e docentes, sob a influência dessa dimensão social também construída e reconstruída; assim, a Escola, espaço repleto de contradições, não poderia ser diferente, convive tanto nas ações como nas reações e nas reflexões, sendo todas permeadas pela subjetividade de cada sujeito. Subjetividade, aqui, entendida como as crenças, os sentimentos, os hábitos, os valores, as experiências e as histórias de vida de cada indivíduo.

A prática pedagógica é uma dimensão da prática social onde o campo sentimental do ser humano é bastante relevante para a construção das atividades propostas.

No campo das múltiplas dimensões das práticas pedagógicas as características conjunturais e estruturais são relevantes, pois é na esfera do cotidiano da Escola e das reflexões sobre os aspectos conjunturais focados na gestão educacional, que surgem novas práticas referentes às demandas atuais, e é nos aspectos estruturais marcados pelas relações sociais desiguais, que surgem os processos decisórios que geram impactos na esfera escolar.

Assim, na teia dessas relações, estão os aspectos fundantes que constituem elementos para se repensar as atuais práticas pedagógicas, uma vez que a Escola é um cenário onde o educando frequenta grande parte da sua vida, onde os contatos com seus iguais são construídos, tanto nas afeições como nas rejeições, tanto na relação com as pessoas, como através das mais distintas situações.

Frente a estas conjecturas as práticas pedagógicas remetem a ações que, orientadas, constroem-se por objetivos, finalidades e conhecimentos e se desenvolvem no exercício da participação, num desafio para os atuais contextos, enquanto as vinculações sócias se constroem, não diretamente com os objetos, mas mediante as imagens construídas pelos próprios sujeitos dos objetos pretensos, num viés afetivo, ou seja, são permeadas pela peculiaridade da subjetividade de cada ator social.

A sociedade está imbuída de vinculações sociais que marcam o mundo escolar, onde acontecem as práticas pedagógicas uma vez que o cotidiano escolar é organizado de forma fragmentada e homogênea, embora carregado de heterogeneidades, pois a vida escolar cotidiana é, em grande medida, heterogênea; e isso sob vários aspectos, sobretudo no que se

refere ao conteúdo e à significação conforme a importância das atividades realizadas de acordo com Gimeno Sacristán, (2002).

O autor coloca que os vínculos que se geram nos espaços escolares podem ser afetivos e de conhecimento, o que propiciam uma interação que podem levar a Escola a partilhar ações que indiquem práticas pedagógicas e promovam uma educação para a cidadania, em ações ativas que gerem a autoestima, acolhimento e afeto. Frente a estas colocações entende-se que essas práticas vigentes poderão ser construídas e serem novas, ou apenas revistas e repassadas na Escola, demonstrando, assim, que tipo de cidadão se pretende formar uma vez que a condição de cidadão pode, nesse caso específico, ser “a localização em que se encontra o indivíduo na sociedade, condição essencial numa educação atual e moderna” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.145).

Ao ampliar esses interesses para outros contextos de aprendizagem, carregam-se os vínculos sociais da comunidade que se projeta na organização da instituição escolar, assim como na seleção de conteúdos e no desenvolvimento das práticas pedagógicas, que vão se fortalecendo e, assim, impulsionando a preparação para a cidadania a qual poderá perpassar como prática específica de uma educação pautada nas necessidades atuais, procurando afirmação numa determinada bagagem de habilidades, ideias, atitudes e sentimentos num novo projeto de vida.

É óbvio que o exercício para a cidadania na sociedade pode ser contestado devido à menor importância do social em detrimento do político, uma vez que as práticas podem contemplar a cultura escolar no sentido da subjetivação (constituição de identificações pessoais, socioculturais e formativas), e da aprendizagem, onde se formam os laços sociais na direção de uma nova realidade que se impõe e propõe frente a um modelo de vida.

Este modelo educativo presta-se para canalizar o desenvolvimento das redes sociais entre os seres humanos para o exercício da cidadania. Mediante estas conjecturas, as probabilidades de interpretação e concepção de Escola como espaço social, artístico e cultural, além de político, são muito grandes.

A Escola, enquanto espaço de construção individual, traz em seu bojo outras paisagens, outras perspectivas pedagógicas advindas da interação desenvolvida na necessidade de quem não é hegemônico no plano social e artístico.

Neste cenário, o alunado da Escola e os valores do mundo atual impõem mudanças profundas, destacando-se o império do individualismo embora escondido num caldo cultural, para não pôr em evidência as dificuldades de integração dos sujeitos caracterizados como desiguais pelo fato de serem diferentes.

Outra leitura pertinente sobre as práticas pedagógicas escolares pode ser realizada segundo duas vertentes: a ideia da Escola afetuosa, como um lugar aconchegante para o alunado embora com o pensamento funcionando como uma máquina de efetivar procedimentos pré-estabelecidos, requeridos pela sociedade capitalista, ávida de consumo, visando à produção em massa, pois a pedagogia da libertação do Paulo Freire não alcançou esta Escola, bem como a ideia da Escola dialógica, ousada, que propicia vez e voz ao seu alunado estimulando-o a tornar-se atuante, participante do grêmio escolar, um sujeito crítico e cômico dos seus direitos e deveres, um cidadão apto a reformular questões discutíveis na sociedade.

Assim, uma mesma Escola afetuosa e efetiva portadora de rigores e procedimentos pré-estabelecidos e em contrapartida a Escola dialógica e ousada que revê os padrões vigentes e tenta inovar com a possibilidade da criatividade do alunado, da audácia do novo, e do inusitado.

Este binômio pode ser concebido como um *'invariante cultural'* conforme inferência do autor Carlos Fino (2009), em seu artigo *'Inovação e invariante (cultural)'* sobre as formas sub-reptícias de organização do espaço letivo e da constância dos papéis docentes nas duas polaridades, desempenhadas conforme o perfil dos docentes, o professor afetivo e o professor intelectual, evocando inclusive tensões. Essas redes complexas que regem as relações pessoais e profissionais na Escola permitem um caráter dinâmico, porém conflituoso, onde,

A Escola evoluiu em direção a um sistema de controle hierárquico que estabeleceu estreito limite dentre os quais se permite que os atores - administradores e professores - exerçam algum grau de iniciativa pessoal, onde nenhum dos dois lados aceita plenamente estes limites (PAPERT, 1994, p.59).

Mediante estas considerações e, sobretudo, devido à conscientização da necessidade de uma ação no sentido da real mudança na instituição escolar, torna-se imperioso verificar *'como'* se está formando esse alunado. Quais valores se apresentam na contemporaneidade? Que alunos frequentam as nossas Escolas? Que expectativas esses alunos demonstram? Como enfrentam as atuais adversidades? Como entender variáveis patentes e ainda incompreendidas como a *'aceleração'* e a *'transitoriedade'*?

Frente a estes questionamentos, a Escola apreendida como organização social, com formação na tradição, porém com vista à inovação, mostra o modo como constrói a sua estrutura organizacional através de um projeto racional, apontado pela burocracia estatal, num

formato que não se sustenta e que perde a autonomia. Nesta abordagem se tem a conformação de uma Escola que lida com a modernidade de modo a desejar ou precisar de mudar suas práticas devido às necessidades atuais.

Nesta perspectiva, entende-se a Escola como um conjunto mais amplo, contemplando não somente “as relações ordenadas conscientemente, mas também pelas relações que procedem à vivência escolar enquanto grupossocial” (CANDIDO, 1964, p. 107).

A Escola apresenta uma perspectiva para além da racionalidade moderna, o que faz admitir a existência de um intercruzamento de práticas pedagógicas tradicionais e inovadoras no seu interior e uma tensão existente entre o *‘real vivido’* e o *‘real proposto’* devido, também, à rede de relacionamento interno e do seu entorno.

Todavia, esse empréstimo, essa roupagem inovadora, torna a Escola aparentemente uma instituição não engessada, mas com uma inovação sem consistência, distante da realidade, com uma *‘cultura escolar’* efervescente de tensões, contradições em níveis ainda não explorados.

Esses matizes são muito mais profundos do que se possa imaginar, uma vez que os sentimentos vivenciados se transformam em conflitos ideológicos educacionais, sendo necessário desenvolver estratégias que possam mudar essa realidade, já que existe um fosso entre as atividades autênticas do fazer pedagógico em situações reais e atividades escolares, que consistem na prática descontextualizada do real, ainda que inseridas no cenário escolar, tal como aponta Fino “[...] a distância existente entre a cultura escolar e a cultura real tornam essa tarefa praticamente impossível” (FINO, 2009, p.192-209).

Esta realidade favorece uma indagação, uma investigação sobre *‘como’* a prática pedagógica desta Escola acontece enquanto atividade da Escola. Como construir o sentido de identificar processos pedagógicos inovadores, que reflitam a realidade de toda uma geração de jovens ávidos por conhecimentos?

Frente a uma realidade plural, pode-se verificar como acontecem as práticas pedagógicas e as suas vinculações sociais num entrelaçamento de diversas ações no cenário escolar, características que serão observadas no próximo tópico ao se demonstrar a história do frevo pernambucano.

1.7. O histórico do frevo pernambucano

Antes da explanação do referencial teórico, serão feitas algumas considerações sobre o histórico do frevo e a sua evolução em terras brasileiras, especificamente na cidade do Recife,

Estado de Pernambuco, e sobre a origem da Escola de Frevo enquanto instituição pública municipal.

Conta-se que o frevo foi feito por compositores de músicas rápidas, ligeiras em seus acordes, pensada para o carnaval, alegrando o povo com um novo ritmo, uma nova empolgação nos festejos momescos. Com o tempo, a música ganhou expressão, características próprias seguidas por um bailado específico, típico, inconfundível, de coreografia solta, ágil, flexível e alegre, conforme a linguagem pernambucana dos compositores Pereira da Costa e Renato Almeida, destaques na História da Música Popular Brasileira (ALMEIDA, 1926, p. 194-5).

O frevo é um ritmo genuinamente pernambucano surgido no começo do século XX, entre os anos de 1910 e 1911. Pensava-se que a sua procedência fosse da banda de música da brigada militar de Pernambuco que introduziu, no seu repertório, uma linha divisória entre o frevo e a polca. O seu ritmo é caracterizado por uma extrema celeridade, o que, na linguagem simples do povo, corresponde a ‘ferver’ por aquecimento. Por ignorância as pessoas passaram a pronunciar ‘frever’.

Sendo assim, ‘frever’ passou a representar agitação, efervescência, rebuliço, confusão, aperto nas reuniões de grande contingente populacional no seu repuxo, isto é, vai e vem, para lá e para cá, comportamento característico dos folguedos canarvalescos. Esta é a origem conflitada do verbete frevo.

Segundo o dito popular, o frevo é uma composição popular única no mundo que apresenta a característica de ser uma dança, não de um grupo, um cordão, um cortejo, um coletivo, mas uma dança de multidão, pois todos os que a ouvem deixam-se envolver pelo seu ritmo, mexendo-se mesmo sem saberem dançar.

Figura 01
O frevo



Fonte: <http://capoeiradevenus.blogspot.com/2010/02/origem-dofrevo.html> Acesso em: 09/04/2010

Por meio da ilustração, é possível perceber que na execução da dança frevo surge, igualmente, uma energia contagiante. É como se por todas as pessoas passasse uma corrente eletrizante levando-as a se mexerem ao som dos acordes musicais. O frevo também pode ser dançado em salões como marcha, sem embargo, e os pares podem desfazer-se em rodas em cujo centro fica um dançarino que é levado a fazer uma ‘letra’ (isto é: um passo do frevo), sendo depois substituído por outro e outro, assim continuamente embora os componentes da roda continuem a ‘frevear’ no círculo irregular que permanece envolvendo o passista.

O frevo é uma marcha com divisão binária e andamento semelhante ao da marchinha carioca do Estado do Rio de Janeiro, mais pesado e barulhento, de execução vigorosa e estridente como a fanfarra¹⁴. Nele o ritmo é tudo, afinal, ele é a sua própria essência, enquanto que na marchinha predomina a melodia. O frevo divide-se em duas partes mediante um diálogo de trombones e pistões com clarinetes e saxofones¹⁵.

O frevo teve a sua origem por ocasião dos desfiles de blocos nas ruas. Em frente destes blocos posicionavam-se rapazes que praticavam a arte marcial com a intenção de proteger os músicos, o estandarte, os frevistas e os acompanhantes do seu bloco. Para o caso de haver enfrentamento com os capoeiristas dos blocos oponentes, esses rapazes, mediante manobras acrobáticas, intimidavam seus rivais e/ou se protegiam da polícia. Caso aquela chegasse para dispersar o bloco, usavam de manobras dançantes, num bailado com movimentos fortes e acrobáticos que enganavam os policiais.

Nasceu, assim, o ‘passo’, movimento que identifica o frevo, sob o som dos dobrados das bandas de música que tocavam nas ruas recifenses.

O dicionarista Luís da Câmara Cascudo, em seu Dicionário do Folclore Brasileiro, reconheceu que o jornalista Osvaldo de Almeida foi o autor da nomeação do frevo, conforme esta citação. “Osvaldo de Almeida, (1882-1953) deu, em 1907, ao conjunto coreográfico do Passo em efervescência o nome de Frevo, consagrado pela aceitação do uso popular no Recife”.

Nessa ocasião, O Jornal Pequeno, de circulação vespertina no Recife, numa reportagem sobre a agremiação Empalhadores do Feitosa, do bairro do Hipódromo, Recife, anunciava, em sua coluna de carnaval escrita pelo referido jornalista, na edição de 08 de fevereiro de 1907, que o ritmo do frevo consistia numa combinação de dança de salão

¹⁴ É uma reunião de músicos de instrumentos de metal, como trompas, trombetas, saxofones. Demonstração de alegria ao som de música com brincadeiras de todo tipo. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

¹⁵ Membro de uma família de instrumentos de sopro, de palheta simples e boquilha de clarineta, inventado no século XIX. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

europeia, destacando-se os passos do ballet e dos cossacos¹⁶ da Europa numa exibição singular pernambucana. O Jornal Pequeno, inaugurado em 12/02/1908, recebeu o convite para participar e cobrir o baile de carnaval, aceitou o convite, compareceu e em sua redação, agradeceu à agremiação divulgando a seguinte nota.

Quadro 01
Noticiário Jornalístico - O Jornal Pequeno

Empalhadores do Feitoza, em sua sede que se acha com uma ornamentação belíssima, fez ontem este apreciado club o seu ensaio geral, saindo após em uma bonita passeata, a fim de buscar o seu estandarte que se achava em casa do Sr. Alfredo Bezerra, sócio honorário do referido club.
O seu repertorio é o seguinte:
Marchas. – Priminha, Empalhadores, Delicias, Amorosa, O Frevo, O Sol, Dois pensamentos e Luis do Monte, José de Lyra, Imprensa, Honorários.
Aria. – José da Luz; Tango. – Pimentão.
Agradecemos o convite que nos foi endereçado para o baile no 2º. dia de carnaval.

Fonte: <http://www.claudialima.com.br/pdf/OSVALDO%20DE%20ALMEIDA%20O%20PAI%20DO%20FREVO.pdf> p.05 Acesso em 20/07/2012

Noutra nota, o jornalista, músico, compositor e escritor teatral, Osvaldo de Almeida, colocou, em grande destaque, no O Jornal Pequeno, textos bem humorados e crônicas carnavalescas recifense, nos quais, registrava a forma espontânea dos termos em uso na época pela gente das camadas populares.

Em sua Coluna Carnaval, do dia 10 de fevereiro daquele mesmo ano, Almeida, dentre vários outros registros, refere-se ao ensaio do Clube Chaleiras de São José, com sua forma peculiar de escrever com riqueza de detalhes, captando as expressões em uso da época.

Quadro 02
Noticiário Jornalístico - O Jornal Pequeno

Faz ensaio de manobras, hoje, à Rua da Concórdia n.108, executando a marcha “Florência Santos”, composição do professor Tartaruga.
As chaleiras na maior **efervescência** vão afinando o bico.

Fonte: <http://www.claudialima.com.br/pdf/OSVALDO%20DE%20ALMEIDA%20O%20PAI%20DO%20FREVO.pdf> p.06 Acesso em 20/07/2012

¹⁶ Grupo sub-ético, formado por eslavos orientais que vivem nas estepes da Europa oriental, não se conhecendo com precisão a sua origem. <http://russiashow.blogspot.com.br/2010/04/danca-cossaca-uma-maravilha-que-vale.html> Acesso em: 03/04 2010

Assim, o frevo foi sendo divulgado na imprensa escrita, embora sob contenda com o outro jornal, o Jornal do Recife, órgão do Partido Republicano, de propriedade do então governador Sigismundo Gonçalves Ferreira.

Neste sentido, O Jornal Pequeno estava sujeito ao crivo tendencioso dos interesses da elite dominante, na figura do governador Sigismundo Gonçalves consequentemente seu opositor, e representante oficial do partido político. E O Jornal Pequeno não era representante algum, apenas um jornal popular e independente, que foi duramente criticado por não ter partido algum em seu favor.

E por divulgar as questões rotineiras da vida na cidade, os costumes populares, a atuação da polícia em relação aos segmentos populares, a administração dúbia dos bens públicos e os serviços urbanos ineficientes, O Jornal Pequeno, mesmo criticado, continuou informando o povo, sobre o cotidiano da cidade.

Este jornal referendava o frevo em todas as suas nuances, colocava o passo como elemento básico do frevo, enaltecia os adereços que os passistas utilizavam, inclusive a pequena sombrinha, símbolo complementar, embora também utilizada na defesa ou ataque a outros blocos, uma vez que na ocasião dos desfiles, nas ruas do Recife, a sombrinha ajudava nos passos acrobáticos dos passistas.

Inicialmente eram guarda-chuvas pretos e velhos, até serem rasgados e com o tempo ficarem menores até se transformarem em sombrinhas pequenas, coloridas e até graciosas. Os capoeiristas utilizavam os guarda-chuvas nas mãos como instrumento já que a prática da capoeira,¹⁷ dança de origem africana, estava proibida e a comissão de frente dos blocos utilizava essa prática para defender os estandartes do seu bloco carnavalesco e também para despistar as autoridades, quando estas intervinham com mais rigor.

Outro elemento característico da dança é a coreografia denominada '*passos do frevo*'. Estes nasceram da improvisação individual dos dançarinos capoeiristas e com o passar das décadas essa improvisação foi se aprimorando e os capoeiristas passaram a se vestir com modelos apropriados para fazer o passo, e assim, foram criadas coreografias típicas para o frevo. Atualmente, o número existente de evoluções de passo de frevo e suas variantes são incontáveis.

¹⁷ Dança típica dos negros africanos vindos ao Brasil em regime de escravidão, era um mecanismo de defesa frente à repressão violenta de que eram alvo pelos colonizadores. Os movimentos inicialmente eram de luta porém para embaralhar o 'capitão do mato', eles incluíam gingados, movimentos rápidos e precisos para se livrarem do chicote do feitor, porém a mistura da luta ao ritmo deu origem à arte marcial disfarçada em dança. Mesmo assim foi proibida até 1930, quando o então presidente da república do Brasil, Getúlio Vargas assistiu a uma apresentação do mestre Bimba, exímio capoeirista, gostou e, declarou posteriormente a capoeira como um esporte nacional, o qual é muito praticado atualmente no estado da Bahia, nordeste brasileiro.
<http://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/historiadacapoeira.htm> Acesso em: 03/04/2010

Os passos iniciais fundamentais podem ser identificados como: dobradiça, tesoura, locomotiva, ferrolho, parafuso, pontilhado, ponta de pé, calcanhar, Saci-Pererê, abanando, caindo-nas-molas e pernada, sendo este último abertamente identificável na capoeira, segundo a Escola de Frevo. Segue, então, uma síntese da descrição de alguns tipos mais conhecidos de passos do frevo.

Quadro 03

| Descrição de alguns tipos de Passos do Frevo | |
|--|--|
| DOBRADIÇA | Dobrar as pernas e abaixar com os joelhos para frente ficando de cócoras, colocando-se o corpo na ponta dos pés. O corpo se curva para frente fazendo as mudanças dos movimentos; o corpo fica apoiado nos calcanhares que devem ficar bem juntos um do outro, com as pernas distendidas, o corpo vai sendo jogado para frente e para trás, subindo e descendo, e para manter o equilíbrio deve-se segurar a sombrinha na mão direita. |
| TESOURA | Passo atravessado com baixos movimentos à direita e esquerda, baixos pulinhos com as pernas semi flexionadas, braços flexionados para os lados e a sombrinha na mão direita para manter o equilíbrio. |
| LOCOMOTIVA | Os braços estendidos para frente e o corpo abaixado formando quase que uma circunferência e com a sombrinha na mão direita, com pulinhos, encolhendo e esticando cada uma das pernas, de modo alternado. |
| FERROLHO | Como a pisotear, saltitando no chão com as pernas mexendo fica-se primeiro em diagonal (um passo), depois se faz uma flexão das duas pernas, isto em meia ponta (a ponta dos pés apoiando o corpo) com o joelho direito virado para a esquerda, e o joelho esquerdo virado para a direita. |
| PARAFUSO | Primeiro o corpo fica apoiado em um só pé e as pernas totalmente flexionadas viram, ou seja, o pé fica com a parte de cima no assoalho e o outro pé, ao mesmo tempo, vira-se, permitindo o apoio de lado. |

Fonte: <http://www2.uol.com.br/JC/servicos/carnaval99/marcha.htm>. Acesso em: 07/04/2010

Outro componente indispensável na dança do frevo pernambucano é a indumentária. Não são exigidas roupas típicas ou únicas, mas roupa do uso cotidiano. Assim sendo, a camisa dos rapazes e as blusas das moças devem ser curtas e justas normalmente amarradas à altura da cintura; a calça é de algodão fino, colada ao corpo, podendo o tamanho da calça variar acima do tornozelo ou abaixo do joelho.

As cores vivas, quentes, fortes e alegres predominam nas roupas (vermelho, amarelo, azul royal, verde limão) e os estampados. Nas roupas femininas, utilizam-se shorts curtos e justos e/ou minissaias franzidas na cintura ou com gomos (como folhas para dar flexibilidade) e/ou de pontas (bainha irregular), de onde pendem adornos que dão maior destaque no momento acrobático da dança.

Para os concursos de frevo predominam as bainhas com brilhos, lantejoulas, vidrilhos, enfim, bordados que destacam os contornos da indumentária.

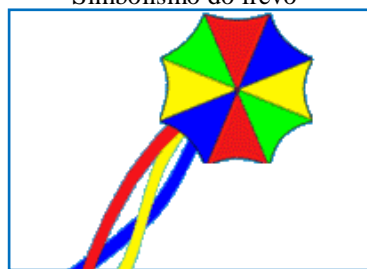
Figura 02
Coreografia do frevo



Fonte: http://quatro.bp.blogspot.com/_KEcxNTvhfU/RkJ5K6x8r8I/AAAAAAAAABs/HDyFK9UZ2No/s400/frevo2.jpg Acesso em: 03/04/2010

Um dos importantes componentes da apresentação da dança do frevo é o guarda-chuva, um adereço que surgiu pelo fato de os primeiros frevistas precisarem de algo para se proteger das investidas dos grupos rivais. O guarda-chuva, de sólida armação, conforme pontuado acima, com o transcorrer das décadas transformou-se de negro, velho, grande e destroçado em pequena sombrinha medindo entre 50/60 centímetros de diâmetro, colorida, prateada e enfeitada, inclusive algumas com brilho.

Figura 03
Simbolismo do frevo



<http://www.arteducacao.pro.br/Cultura/frevo.htm#A%20palavra%20frevo> Acessado em: 03/04/2010

Como o frevo é uma concepção de autores de músicas aceleradas, compostas especificamente para o carnaval, é de se esperar que com o decurso do tempo a música

granjeasse um gingado inequívoco tipicamente tropical, nordestino, quente, de passos rápidos e acrobáticos. A década de trinta balizou uma divisão do frevo em três ritmos: frevo-de-rua, frevo-canção e frevo-de-bloco.

Nessa década, com a popularização dessa cadência devido às gravações em disco e à sua difusão pelos programas de rádio, houve a necessidade de dividir o frevo em: frevo-de-rua (instrumental), frevo-canção (que contém uma introdução orquestral e andamento melódico que lembra o frevo-de-rua), e o frevo-de-bloco (com marchinhas cantadas), sendo este tocado por uma orquestra de instrumentos de madeira e cordas, popularmente conhecida como *'banda de pau e cordas'*, forma composta pelos autores musicais mais antigos de marcha-de-bloco como Edgard Moraes (falecido em 1974), letrista dos blocos carnavalescos mistos do Recife, os quais desfilavam pelas ruas do Recife antigo no período de carnaval.

Para um melhor entendimento segue-se uma descrição de cada um dos tipos de frevo tocados e cantados nos festejos de Momo.

Frevo-de-rua - primeiro gênero a surgir, identificado como o som que veio dos dobrados, das marchas militares, dos carnavais pernambucanos anteriores, sendo muito executado nos finais dos bailes de carnaval quando a orquestra e os foliões saíam dos clubes para as ruas pretendendo ainda esticar os festejos. Esta prática ficou conhecida como *'clubes de rua'*, distinta das outras modalidades por não conter letra e ser constituída apenas por música, pois a sua finalidade sempre foi a de levar a população a dançar nas saídas dos bailes, fato que era comum até os anos noventa.

O frevo-de-rua pode ser subdividido em três tipos: o frevo-abafa, o frevo-coqueiro e o frevo-ventania. O *'frevo-abafa'* ou de encontro é constituído por instrumentos metálicos nomeadamente por pistões, trompetes e trombones. Esse nome é devido ao fato da agremiação ou bloco quererem *'abafar'* a outra agremiação, que estivesse vindo em sentido contrário ao encontro da sua agremiação. O *'frevo-coqueiro'*, por sua vez, apresenta-se com notas altas e agudas. E o *'frevo-ventania'*, o menos agitado dos três, é composto pela introdução de semicolcheias como um despedir de um folguedo (a festa de momo).

Quanto às músicas dos frevos de rua, famosas no Recife e típicas de alguns blocos, elas recebiam nomes diversificados como: *'Vassourinhas'*, dos compositores Matias da Rocha e Joana Batista (considerada hino do carnaval), *'Último dia'*, do compositor Levino Ferreira, *'Trinca dos 21'*, do compositor Mexicano, *'Menino Bom'* do compositor Eucário Barbosa, *'Corisco'*, do compositor Lourival Oliveira, *'Porta-bandeira'*, do compositor Guedes Peixoto, dentre outros.

Figura 04
Frevo-de-rua



Fonte: http://www2.uol.com.br/JC/sites/100anosfrevo/tipos_frevo.htm Acesso em: 03/04/2010

Frevo-canção - oriundo do frevo-de-rua, ele agregou letra à sua música, como a Marcha n°. 1 das vassourinhas, constante no carnaval dos clubes e das ruas. O frevo-canção ou marcha-canção contém diversos aspectos similares à marchinha fluminense (do carnaval da cidade do Rio de Janeiro). Ambas têm início com uma introdução e segue com a parte cantada, inicia-se ou termina com estribilhos, porém, atribuíram-lhe elementos do frevo como marcação instrumental dos instrumentos surdos e tarol.

Segue o nome de algumas músicas famosas do tipo frevo-canção: ‘borboleta não é ave’, do compositor Nelson Ferreira, ‘cala a boca menino’, do compositor Capiba, ‘hino de pitombeira’, do compositor Alex Caldas, ‘hino de elefante’, do compositor Clídio Nigro e ‘meu vestibular’, do compositor Gildo Moreno. Todas essas músicas são presenças obrigatórias nos carnavais atuais devido ao grande sucesso e popularidade.

Figura 05
Frevo-canção



Fonte: http://www2.uol.com.br/JC/sites/100anosfrevo/tipos_frevo.htm Acesso em: 03/04/2010

Frevo-de-bloco - em 1915, os rapazes realizavam serenatas para as moças casadouras na época do carnaval. Com o desuso dessa prática, eles saíam pelas ruas com a orquestra de pau e corda (violões, banjos, cavaquinhos), devido ao som agradável da orquestra,

empolgando famílias que se organizavam trazendo pais e filhos, maridos e esposas, casais de namorados, enfim, a sociedade da classe média da cidade do Recife.

Depois, já nas últimas décadas, foram acrescentados clarinetes e posteriormente as mulheres formaram um coral, cantando músicas alegres com traços intensos das danças apresentadas na época do natal, quando a melodia é mais harmônica e menos frenética.

O frevo possui uma plêiade de compositores que fizeram história como Felinto Moraes, Raul Moraes, Capiba, (este último um dos mais famosos e versáteis compositores da história da música pernambucana), Nelson Ferreira, Matias da Rocha compositor do frevo ‘Vassourinhas’, o mais tocado nos carnavais recifenses.

Os blocos também compõem a tradição carnavalesca como o ‘bloco das flores’ (criados em 1920), ‘batutas da boa vista’ (1920), ‘apôis fum!’ (1923), ‘madeiras do rosarinho’ e ‘inocentes do rosarinho’ (ambos em 1926), e ‘batutas de São José’ (1932).

São exemplos de frevos de blocos bastante famosos ‘valores do passado’, do compositor Edgard Moraes, ‘marcha da folia’, do compositor Raul Moraes, ‘relembrando o passado’, do compositor João Santiago, ‘saudades dos Irmãos Valença’, ‘evocação nº 1’, do compositor e maestro Nelson Ferreira e ‘o último regresso’ do compositor Getúlio Cavalcanti.

Figura 06
Frevo-de-bloco



Fonte: http://www2.uol.com.br/JC/sites/100anosfrevo/tipos_frevo.htm Acesso em: 03/04/2010

No bojo dessa tão rica cultura, surge a **Escola de Frevo do Recife** que teve seu início em 06 de março de 1995, com o intuito precípua de salvaguardar e divulgar a cultura pernambucana, oferecendo aulas para alunos a partir dos cinco anos de idade. O planejamento era proporcionar 300 (trezentas) vagas para estudantes da rede municipal de ensino e promover oficinas para confecção de sombrinhas e máscaras de carnaval, no primeiro ano.

A partir de 1996, aquela Escola de Frevo ampliou as suas tarefas. Primeiramente eram trabalhados, nas oficinas, a confecção de máscaras e o bordado das sombrinhas para os blocos

carnavalescos, depois, com vista à inclusão social e à agregação de valores rentáveis para os participantes, foram iniciadas aulas de adereço popular e confecção de estandartes além da realização de bordados em fantasias e aulas de coreografias para espetáculos de teatro.

No ano de 1999, a Escola de Frevo do Recife passou a se chamar, oficialmente, Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, mas com o mesmo objetivo, o crescimento das manufaturas.

Figura 07
Maestro Fernando Borges



Fonte: http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Fernando+Borges<r=F&id_perso=806 Acesso em: 01/03/2010

Como se pode observar, a educação com responsabilidade social é um elemento presente na Escola de Frevo uma vez que os alunos têm aulas sobre saúde bucal, prevenção de gravidez na adolescência, sobre DST e AIDS, dentre outras ações, conforme abordagem feita, por profissionais da área.

Posteriormente, a Escola de Frevo sofreu uma reforma e foi reinaugurada no dia 20 de fevereiro de 2003 ficando responsável pela divulgação e fortalecimento do frevo na cidade. As aulas são gratuitas e diárias, funcionando em três turnos; atendem a um número expressivo, na época, de 475 (quatrocentos e setenta e cinco) alunos das comunidades, não apenas as que se localizam no entorno da Escola de Frevo, que fica no bairro da Encruzilhada, situado na zona norte da cidade do Recife, mas em diversos outros bairros, mesmo em situação geográfica oposta à Escola, como a zona sul da cidade. Desses alunos, trinta formam a Companhia de dança da Escola de Frevo (Companhia de dança da Escola de Frevo).

O trabalho desta Escola é divulgado em diversas apresentações públicas (colégios, agremiações, eventos), pela mídia televisiva e jornalística, tal como expresso nas palavras de alunos como Sabrina Feliciano, de nove anos, que disse: “Fico satisfeita quando me apresento, porque divulgo a cultura e vejo que as pessoas gostam de assistir a gente dançando” - a passista faz aula de dança desde os quatro anos. (26/abr/2006 - JC online, acesso em: 26/03/2010).

A Escola de Frevo atualmente representa a expressão artística característica do Recife, ou seja, ela é um símbolo relevante, pois representa muito em termos de cultura popular. A mesma foi um empreendimento da Secretaria de Cultura da Prefeitura Municipal do Recife.

No início, aquela Escola de Frevo funcionava somente com alunos da rede pública do município de Recife e imediações, mas com o passar do tempo obteve a aceitação popular, abrindo, assim, as portas para as pessoas interessadas que desejavam aprender os primeiros passos do frevo pernambucano. O projeto é uma obra de sinergia constante, onde, a “liberdade é completa”, conforme declaração da diretora da Escola, professora Ana Miranda.

Em abril de 2010, os alunos da Escola de Frevo viajaram para fazer uma apresentação no estado do Amazonas, norte do país, momento em que se apresentou um casal de passistas, que havia ganho o título de campeões do carnaval 2010, pela Secretaria de Cultura da Prefeitura da Cidade do Recife. Em decorrência disso, comentou a diretora: “a Escola de Frevo está crescendo” e “funciona como a segunda casa deles” conforme Ana Miranda, em conversa no dia 26/04/2010.

A partir deste resgate histórico do frevo, pretende-se, nesta pesquisa, demonstrar a relevância do tema, a sua relação com as práticas pedagógicas intermediadas pela corporeidade numa perspectiva inovadora, assim como, contemplando o cotidiano local nesta realidade escolar. Desta forma, adentra-se à linguagem educacional da corporeidade cuja abordagem será demonstrada no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

2. A LINGUAGEM EDUCACIONAL DA CORPOREIDADE

Em cada silêncio do corpo identifica-se a linha do sentido universal que a forma breve e transitiva imprime à solene marca dos deuses e do sonho.
O que muda na mudança, se tudo em volta é uma dança no trajeto da esperança, juntos ao que nunca se alcança?

Drummond de Andrade

Este capítulo contempla a linguagem educacional da corporeidade enquanto prática pedagógica integradora da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, como *‘instrumento’* para promover a mudança na aprendizagem.

Segundo Merleau-Ponty (1994), na sua *‘concepção fenomenológica’* sobre a percepção, onde o sensível é um elemento fundamental, a compreensão da percepção é construída no diálogo com a arte, sobretudo com a pintura moderna e os trabalhos de Cézanne, chegando a problematizar as dicotomias entre percepção e pensamento, entre a expressão e o que é expresso, uma vez que, notadamente, a obra de arte possibilita a experiência da percepção de modo mais intenso e vibrante, bem como configura as relações entre corpo, percepção e conhecimento.

Assim, a apreensão do sentido ou dos sentidos pelo corpo constrói-se, mediante uma expressão criadora a partir dos diferentes olhares sobre o mundo. É os movimentos corporais pela dança acompanham esse acordo perceptivo com o mundo.

Para compreender a percepção, a noção de sensação é essencial. A compreensão da percepção, como atitude corpórea, requer uma abordagem onde as sensações são compreendidas em movimento, já que a percepção está relacionada à atitude corpórea.

Assim, esta nova compreensão de sensação modifica a noção de percepção proposta pelo pensamento objetivo fundado no empirismo e no intelectualismo, cuja descrição ocorre através da causalidade linear estímulo-resposta. Mas, “a sensação não é nem um estado ou uma qualidade, nem a consciência de um estado ou de uma qualidade, mas sensações são compreendidas como movimento” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 284).

Mediante essa concepção uma nova visão de mundo e uma possibilidade de complementar e espraizar o conceito de corporeidade como um conceito co-extensivo à vida toma forma, uma vez, que na perspectiva complexa criativa dos corpos vivos, pode-se

trabalhar com conceitos estruturalmente abertos a outros sucessivamente complementares. O corpo torna-se um campo criador de sentidos enquanto experiência vivenciada.

Assmann (1994) conceituou a corporeidade como um foco irradiante primeiro e principal, pois sem a filosofia de corpo que permeia tudo em educação, qualquer teoria educacional é de entrada falaciosa.

Com esta premissa entende-se que a configuração relacional entre corpo e educação envolve o corpo como elemento sensível e exemplar na construção de saberes e na produção de subjetividades.

Frente à corporeidade trabalha-se o corpo-próprio enquanto meio de comunicação, não como soma de objetos determinados, mas como o pulsar da experiência presente a qual propicia ser e perceber o mundo antes mesmo de qualquer pensamento determinado, envolvendo o aprendiz em situações diversas que estão sendo percebidas, de modo singular e nas relações que ele vivencia com o outro, consigo e com o mundo.

Para Merleau-Ponty (1994), o corpo-próprio é a forma da imersão no mundo, o modo imprescindível de *'ser'* e *'estar'* no mundo, de estabelecer relações com ele e com outras pessoas, uma vez que o primeiro contato com o mundo é sensível, e isto só é possível se formos um corpo que partilha a mesma carne.

Essa relação deve ser construída mediante movimentos de expressão que se projeta e transcende de significações, dando-lhes um lugar existencial, inclusive na aprendizagem. Assim, é importante notar na percepção, que ela precede qualquer atividade categorial, sendo a ciência, bem como a linguagem e a cultura, apenas uma segunda expressão dessa sua relação fundadora, de acordo com Merleau-Ponty (1994).

Está sendo, também, estudada a inserção do corpo-sujeito num mundo significativo do *'eu essência'* e o corpo-espaco temporal para se entender o entorno sociocultural da pessoa enquanto construtora das diversas relações, o que o autor Merleau-Ponty (1971) denomina de corpo-próprio. Assim, a corporeidade será trabalhada *'eu comigo'* (corpo-sujeito), *'eu com o outro'* e *'eu com o mundo'* (corpo-próprio), no cenário educativo, segundo Merleau-Ponty (1971, 1994).

Numa constante construção, mediante discussões, fóruns, encontros e leituras, obteve-se um melhor entendimento sobre como se vivenciar a percepção da corporeidade.

Sempre se ouviu falar sobre o corpo, mas nem sempre as pessoas se atêm ao diálogo da própria expressão corporal, nem prestam atenção ao discurso que o corpo empreende na sua expressão dialógica. Outras vezes o corpo foi confundido com o *'ser'* e o *'ter'* e esse

mesmo corpo foi deixado de lado, dividido em partes para facilitar a compreensão e estudos anatômicos médicos. Mas ao refletir-se bem,

O corpo é também um conjunto de unidades que se inter-relacionam a todo o momento, na interdependência das suas funções e nas relações a que se estabelece, ou seja, a complexidade corporal reúne uma estrutura repleta de significados e significantes que permeia toda a existência (MOREIRA, 1995, p.39).

Assim, entende-se que a condição humana é corporal, que o grupo '*hominal*¹⁸' tem experiências singulares diversas da espécie animal, além de estar capacitado a compreender e estruturar formas de relacionamento e comportamento particulares da espécie.

Torna-se importante pensar-se no corpo enquanto conjunto, uma vez que, devido a sua '*concretude*' que sempre representou grande fonte de poder, percepção dos desejos e necessidades, contato com o mundo manifesto, anseio de realizações e de lutas, ele também foi menosprezado em função da inteligência, da cognição tida como mais importante.

Todavia, ao se deter sobre essa ideia, observa-se que o mundo da cognição está contido no universo corporal e que esta reflexão possibilita entender o corpo como um elemento fundante da condição '*hominal*'.

Mediante a abordagem sobre o corpo, como '*pivô do mundo*', compreendido em sua dimensão existencial e espacial que revela uma unidade primordial entre a ordem do psiquismo e do fisiológico, mediante a noção de '*corpo-próprio*' concebido por Merleau-Ponty (1971, 1994), pretende-se definir que o corpo tem um lugar relevante nas diversas inter-relações.

Sendo assim, é possível compreender o corpo, não como um mero organismo, cujas funções podem ser explicadas por leis causais, mas como o '*corpo-sujeito*' sendo ao mesmo tempo sujeito pensante e sujeito corporal, constituindo o paradoxo do '*ser no mundo*' e do '*ser e o mundo*'.

Assim se explica, tal como este autor entende, a experiência do corpo vivido na sua relação primordial com o mundo e no mundo pela espacialidade do corpo-próprio.

¹⁸ Segundo a filosofia espírita, a evolução humana chega a esse grupo que tem a faculdade da razão e uma inteligência já desenvolvida. *Hominal* - termo chamado pelo cientista, engenheiro e filósofo espírita francês François-Marie-Gabriel Delanne. www.autoresespiritasclassicos.com Acesso em : 20/07/2011

2.1. A espacialidade do corpo-próprio

Para Merleau-Ponty (1971), a espacialidade do corpo é intencional, significativa, marcada pelo sentido. O corpo está no espaço não como um objeto que preenche um espaço vazio, pois o espaço é manifestação da existência. O corpo existe no espaço, realiza-se no espaço e ao mesmo tempo o significa.

Assim, para o autor, o corpo é dotado de uma espacialidade que tem um sentido próprio, diferente da espacialidade objetiva. “Ele está polarizado por suas tarefas, enquanto existe em direção a elas, enquanto se encolhe sobre si para atingir sua meta [...]” (p.153).

Os lugares do espaço não se definem como posições objetivas em relação à posição objetiva do corpo, mas se inscrevem em torno do sujeito ao alcance variável da sua visão e dos seus gestos.

Sendo assim, o corpo é um espaço eminentemente expressivo, centro de significados perceptivos. A experiência do corpo faz-se reconhecer numa imposição do sentido que não é uma consciência constituinte universal, mas um sentido aderente a alguns conteúdos, “a espacialidade do corpo é o desdobramento do ser de corpo, do modo pelo qual se realiza como corpo” (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 159-160).

A espacialidade do corpo não é determinada em relação às leis físicas, não é de simples posição, como se fosse um objeto dentre outros objetos. Ela, espacialidade do corpo, não é a mesma de um objeto posicionado no espaço objetivo, ela designa o modo como o corpo se ancora no mundo quando visa a determinado objeto (pelo interesse, pela curiosidade, pelo desejo, pelos mais variados motivos).

Habituar-se a um chapéu, a um automóvel ou a um bastão, é instalar-se neles, ou inversamente, fazê-los participar da voluminosidade do próprio corpo. O hábito exprime o prazer de dilatar nosso ser no mundo, ou de mudar de existência anexando-nos a novos instrumentos (MERLEAU-PONTY, 1971, p.155).

Ao referir-se à espacialidade do corpo, Merleau-Ponty (1971) fala que o espaço está enraizado na existência e, subjacente ao objetivo, há uma área primordial em que o corpo o habita, apreende-o sem que tenha a intenção de conhecimento.

É por habitar o espaço que o corpo o assume como espaço, antes de ter conhecimento sobre o espaço. O corpo sabe, como espacialidade na situação em que está envolvido. Sabe-se como corpo, sabe-se como espaço, sabe-se como ser que habita um espaço ainda não definido

em si, mas que torna possível a definição (do espaço) a partir do momento em que o vive em sua intencionalidade.

O corpo humano supera o corpo biológico do animal e atinge a dimensão da cultura. Por ser um corpo capaz de fabricar, de conferir significados e de criar hábitos ele dilata-se no espaço, sendo um corpo dinâmico em suas relações com o mundo.

Considerando que é na ação que o corpo realiza a espacialidade pelo movimento, ao assumir ativamente o espaço, o corpo que se movimenta não é o objetivo, mas o corpo fenomenal, um corpo que *'sabe'* do espaço por coexistir com ele. Não há uma subsunção do movimento do corpo ao espaço.

Posso ficar encostado à poltrona, com a condição de estender mais os braços, ou inclinar-me para a frente, ou mesmo levantar-me pela metade. Todos esses movimentos estão a nossa disposição, a partir da sua significação comum. Da mesma forma, quando estou sentado à mesa, posso visualizar as partes do meu corpo que ela me esconde (MERLEAU-PONTY, 1971, p.160).

Assim, o corpo orientado para o espetáculo do mundo não é coisa no espaço objetivo, ele tem um lugar fenomenal que se define por sua tarefa e por sua situação, quando “tem algo a fazer, enquanto potência da ação determinada da qual conhece, antecipadamente, o seu campo ou o seu alcance” (p.154).

O corpo não está numa situação como um objeto está no espaço objetivo. Conforme a situação o corpo define como se comportar, qual sentido tem para ele esta situação diante de outras situações possíveis ou mesmo vividas. Merleau-Ponty esclarece bem esse conceito quando diz:

Está-se sentado à mesa e quero pegar o telefone, (fixo) o movimento da mão em direção ao objeto, o movimento do corpo, a contração dos músculos das pernas se englobam um no outro, quero um certo resultado e as tarefas se repetem elas mesmas entre os segmentos interessados, sendo as combinações possíveis dadas como equivalentes (MERLEAU-PONTY, 1971, p.160).

As diversas partes do corpo, os seus aspectos táteis, motores, visuais, não são reunidos um a um quando se quer fazer um movimento em direção a um objeto, mas são envolvidos uns nos outros como uma unidade, o corpo próprio.

“O corpo próprio ensina um modo de unidade que não é a subsunção de uma lei” (p. 161), ele mesmo se faz *'lei'* quando mantém um conjunto de diversas funções e órgãos e

reúne, num só gesto, os campos intersensoriais pelo modo como o corpo se configura nas experiências.

Este conceito de corpo-próprio de Merleau-Ponty que se revela na experiência ordinária da percepção, onde o homem por meio dos seus sentidos abre-se para o mundo, aponta para a unidade anterior do homem o qual percebe um mundo já estruturado onde os estímulos sensíveis não invadem indiscriminadamente o seu ser, mas interferem nas sensações presentes na consciência, selecionadas no mundo exterior cujos aspectos lhe facultam um sentido, construindo, assim, no ser humano, a sensação e a percepção do espaço circundante.

Merleau-Ponty fala da concretude do corpo quando caracteriza a emersão do *'corpo-próprio'* e do *'corpo-sujeito'*, ambos representando as relações entre *'existência e essência'* respectivamente, na medida em que o primeiro significa *'aquilo que é meu'*, e o segundo *'aquele que é'* ou *'quem sou'*.

O corpo-próprio é o meio de comunicação com o próprio mundo, a experiência presente, as situações, o desenvolvimento de relações que, de certa forma, se constroem com os outros e o mundo.

O corpo-próprio oferece os pontos de vista que se tem sobre o mundo, apreendendo os sentidos e despertando a consciência do mundo percebido, à medida que desenvolvem relações, situações existenciais as quais proporcionam aumento de experiências que, de certo modo, alteram ou modificam a maneira de ser no decorrer do tempo como propõe Moreira (1995).

Para Merleau-Ponty, “o corpo não é um objeto físico que pode ser comparado, mas antes uma obra de arte” (p.161). Tomando como referência um quadro ou uma peça musical, a comunicação das ideias faz-se pelo desdobramento das cores e dos sons, ou seja: passa pela sensação do visto ou ouvido. Afirma o autor que o sentido dos acontecimentos está na corporeidade e não numa essência desencarnada, fora do corpo. Não há essências acima de nós, mas uma essência sob nós, nervura comum do significante e do significado, aderência e reversibilidade de um a outro, como as coisas visíveis são as dobras secretas de nossa carne e de nosso corpo de acordo com Merleau-Ponty (1971).

A noção de reversibilidade aprofunda a relação complementar entre corpo-sujeito e corpo-próprio, considerando a circularidade fundamental entre suas faces, as quais revelam seu pertencer ao mundo do objeto e a ordem do sujeito sendo, ao mesmo tempo, sensível e sentiente. Sendo o corpo, ao mesmo tempo, vidente e visível (ibidem, 1994, 1971).

Nos quadros de Cézanne, por exemplo, como em qualquer obra de arte, não se distingue o expresso da expressão, não se separa a significação da obra. O mesmo ocorre com

o corpo, em que o físico e o psíquico formam uma unidade revelando um sentido concretamente, em situação. É assim que “o corpo pode ser comparado à obra de arte, ele é um nó de significações vivas e não a lei de certo número de termos covariantes” (p.162).

Certa experiência tátil do braço significa uma certa experiência tátil do antebraço e do ombro [...] uma certa experiência visual do mesmo braço, [...] fazem todas juntas o mesmo gesto (MERLEAU-PONTY, 1971, p.162).

Como observado acima, o hábito motor esclarecia a natureza particular do espaço corporal, da mesma forma, aqui, o hábito, em geral, faz compreender a síntese geral do corpo próprio. Assim, todo “hábito é, ao mesmo tempo, perceptivo e motor porque reside entre a percepção explícita e o movimento efetivo, na função fundamental que limita, ao mesmo tempo, o campo visual e o campo da ação” (p.163).

Quando Merleau-Ponty (1994, p.128) diz que “Cézanne quer pintar a matéria em vias de se formar, este princípio amplifica a compreensão de percepção por ele apresentada” sendo fundamental, na sua teoria de conhecimento sobre o corpo e sobre a percepção, o sentido da continuidade em construção.

Assim, entende-se a sensibilidade estética como um desdobramento da análise perceptiva de Merleau-Ponty, considerando os aspectos do corpo, do movimento e do sensível como configuração da corporeidade e da percepção como criação e expressão da linguagem.

Dessa forma, as suas partes não se reúnem uma a uma para formar um sistema, mas se implicam mutuamente, formando um todo que se expressa na existência, onde as experiências gestuais não são acompanhamentos exteriores de significações, mas projetam-se “no mundo pela expressão, operação primordial de significação em que o expresso não existe separado da expressão e em que os próprios signos induzem seu sentimento no exterior” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.177).

É pela expressão que o expresso pode se realizar como visibilidade. O invisível dá-se a conhecer como visível, sem que seja preciso fazer a sua tradução, mas a sua concretização. Assim, como há uma encarnação do sentido nas obras de arte, enquanto traços, cores e linhas, também, na própria existência, existe essa personificação enquanto fala, pensamento, sexualidade e atividades produtivas como o trabalho, dentre outros fins, uma vez que não se traduz, na expressão, um texto original. Nem “o corpo nem a existência não podem passar pelo original do ser humano, já que cada um pressupõe o outro” [...] (p.177).

São ‘*versos*’ e ‘*anversos*’ de um modo de existir corporal, considerando-se que a existência é uma encarnação perpétua e o corpo existência imobilizada ou generalizada. A existência não se reduz ao corpo e não é uma ordem de fatos, aos quais possa ser reduzida (ibidem).

O corpo-próprio enraizado na existência não é objeto nem ideia, mas um território, uma área comum entre os aspectos fisiológicos e psicológicos, que expressa a experiência primordial com o mundo, os desejos, as intenções e os projetos de um sujeito encarnado, polarizado para um mundo, que o suscita às atividades.

O corpo é, para Merleau-Ponty, sujeito da percepção, apresentando tanto a refletividade considerada como atributo da consciência, quanto a visibilidade, propriedade característica do objeto, pois “é o visível que se vê, um tocado que se toca, um sentido que se sente” (p.216), esse é o corpo-sujeito. Sendo assim é necessário entender-se em maior aprofundamento a percepção do corpo-sujeito.

2.2. A percepção do corpo-sujeito

O corpo-sujeito é aquele que percebe e ao mesmo tempo é percebido. É o modo de um sujeito estar presente no mundo e desse último personificar-se a ele por meio de experiências vividas como sujeito pensante e sujeito corporal, constituindo, assim, o paradoxo do ser no mundo, dimensão em que o psíquico e o somático são integrados.

O corpo-sujeito é o que se assume em essência, não se revela, não se altera, pois a sua complexidade não o permite. Sua amplitude fica escondida nas aquisições feitas pela “existência do corpo-próprio, onde nem sempre pode ser revelado como realmente é” (MOREIRA, 1995, p.50).

Para Merleau-Ponty (1971, 1994), existe a consciência perceptiva, que seria o fundamento da percepção, forma originária e primeira do conhecimento. O percebido se transporta para uma consciência que, quando em estado de alerta, dá conta da sua manifestação.

Assim, toda percepção ocorre numa atmosfera difusa e escapa da vontade do sujeito, pois não é um ato de vontade, de decisão de uma consciência atenta, mas expressão de uma dada situação, por exemplo: não se diz ver o azul do céu no sentido que se diz compreender um livro, pois esta percepção, mesmo vista do interior, exprime uma situação dada, percebe-se o azul por ser sensível às cores. Quanto à percepção do livro, esta recai sobre o intelectualismo, pois para que se compreenda um livro requer recorrer sobre o ato concreto do

conhecimento objetivo, uma atribuição de sentido para em seguida analisá-lo (MERLEAU-PONTY, 1971, p.222).

Para o autor, o mundo vivido nunca é inteiramente compreensível, isto porque se a consciência constituísse o mundo que ela percebe, então não haveria distanciamento entre ela e o mundo percebido e o mundo real e assim todos os problemas seriam solucionados. Como esse mundo em que se está imerso é inesgotável para a consciência, sempre haverá um saber latente, secreto, além da percepção.

Assim os objetos não são dados por inteiro, vêem-se por perfis, uma parte se manifesta enquanto outra se esconde, numa relação figura-fundo. Apesar disso, as sensações se dão numa configuração global: “ver é tocar, ouvir é ver, tocar é ver. Há uma unidade dos sentidos, eles se comunicam numa co-naturalidade” (MERLEAU-PONTY, 1971, p.223).

Os sentidos são distintos uns dos outros e da intelectualização, tanto é que cada um deles traz consigo uma estrutura de ser, existe entre eles uma comunicação onde se reconhecem. Toma-se como exemplo a música que não está no espaço visível, embora ela o mine, ela o investigue, ela o desloque e enfeite o ambiente, uma vez que os sons modificam as imagens consecutivas das cores, um som musical mais intenso intensifica a imagem, a interrupção do som a faz vacilar, um som baixo torna o azul mais escuro ou mais profundo. Desta forma, entende-se o conceito de Merleau-Ponty quando afirma que:

Um ritmo auditivo faz fundir imagens cinematográficas e dá lugar a uma percepção do movimento ainda que, sem apoio auditivo, a mesma sucessão de imagens seria muito lenta para provocar o movimento (MERLEAU-PONTY, 1971, p.234).

Assim, a visão dos sons ou a audição das cores se realizam como se realiza a unidade do olhar através dos dois olhos. Já o corpo não é uma soma de órgãos justapostos, mas um sistema sinérgico cujas funções são retomadas e ligadas no movimento geral do ser no mundo, como figura fixa da existência, sendo a sincronização do corpo uma modalidade de existir.

É evidente que com a vibração do som faz-se eco em todo o ser sensorial e particularmente nesse setor do próprio ser, envolvendo-o plenamente (ibidem, p.240). Isto é: vê-se a rigidez e a fragilidade do vidro, e, quando ele se quebra com um som cristalino, este som é levado pelo vidro visível.

A forma dos objetos não é seu contorno geométrico: ela tem uma certa relação com sua natureza própria e fala a todos os nossos sentidos ao mesmo tempo em que a vista (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 236).

O homem é um ser sensório, comum, perpétuo, que é sempre tocado. O corpo é a textura comum de todos os objetos, ele é, pelo menos, em relação ao mundo, percebido como instrumento geral de compreensão, pois ele dá sentido não somente ao objeto natural, mas ainda aos objetos culturais como a linguagem e a gestualidade.

No espectador, os gestos e as palavras são subsumidos com uma significação ideal, mas a palavra retoma o gesto e o gesto volta à palavra, eles se comunicam através do corpo, como os aspectos sensórios do corpo, eles são imediatamente simbólicos um do outro, porque “o corpo é justamente um sistema completamente feito de equivalências de transposição intersensoriais” (ibidem, p. 241).

Os sentidos se traduzem um no outro sem terem necessidade de um intérprete, compreendem-se um ao outro sem terem que passar pela ideia. Assim o corpo é o lugar, ou mais certamente, a própria atualidade do fenômeno da expressão. Nele a experiência visual ou auditiva são pregnantes uma da outra e seu valor expressivo fundamenta a unidade anti-predicativo do mundo percebido.

Desta forma, a noção de esquema corporal não é somente a unidade do corpo que é descrita de uma maneira nova, é, também, através dela que “a unidade dos sentidos e a unidade dos objetos se coadunam” (ibidem, 241).

A síntese perceptiva é uma síntese temporal. A subjetividade, no nível da percepção, não é senão temporalidade. Sendo assim, permite-se abandonar, ao sujeito da percepção, sua opacidade e sua historicidade já que a percepção não está no modo de ‘si’, não é um ato pessoal onde se dá um sentido novo à vida, *‘sou eu enquanto tenho um corpo e enquanto sei olhar’*, a sensorialidade reflete-se sobre o tempo e demonstra que ele só existe para a subjetividade uma vez que o passado já foi e o futuro ainda virá.

Para Merleau-Ponty (1971, 1994), a abordagem fenomenológica da percepção identifica-se com os movimentos do corpo e redimensiona a compreensão de sujeito no processo de conhecimento.

O corpo toma posse do tempo, “faz existir um passado e um futuro para um presente, ele não é uma coisa, ele faz o tempo subjetivamente ao invés de sofrer a sua ação” (ibidem, 246).

A síntese espacial e a síntese do objeto estão fundamentadas nestes desdobramentos de tempo, pois em cada movimento de fixação, “o corpo une ao presente um passado e um futuro onde acontecimentos avançam um no outro, no ser, e projetam, em torno do presente, um duplo horizonte do passado e do futuro e recebem uma orientação histórica” (ibidem, 245).

Assim as operações de significação fundam-se na experiência do mundo, mediada pelo corpo, lugar de percepção e de movimento, que dá sentido não somente ao objeto natural, mas a objetos culturais como as palavras pelo modo como (o corpo) os interroga e a eles responde. A noção corpórea da expressão, como a fala, insurge enquanto gesto de um corpo mundo na articulação do ser social, o que será discutido a seguir.

2.3. O corpo como expressão e linguagem

Para Merleau-Ponty (1971, 1994), as manifestações intersubjetivas que o corpo encarna possibilita a compreensão dos gestos e das palavras, assinalam o caráter corpóreo da significação, cuja apreensão está na reciprocidade de comportamentos vivida na dimensão social.

Sendo assim, a linguagem expressiva é o modo pelo qual o sujeito falante adquire o sentido do que quer exprimir. A linguagem é fonte originária de sentido do próprio pensamento e a clareza da linguagem vem da relação direta entre tal signo e tal significado: signo, enquanto unidade significativa da linguagem, resultante da união solidária entre significante e significado, já significado entendendo-se como sentido e/ou conteúdo de um signo linguístico e significante, isto é, são os valores e os sentidos inferidos aos conteúdos.

Considerando que o signo se torna significante por sua relação lateral a outros signos, o sentido só surge pela comunicação entre eles, como que no intervalo das palavras. A significação na operação expressiva forma-se nos interstícios dos signos quando um sentido operante e latente encontra os emblemas para as suas manifestações e cria caminhos entre o outro e o eu, ao tomar corpo nas palavras.

Se o corpo atualiza e realiza a existência como a fala exprime o pensamento, e se cada um pressupõe o outro, o corpo não é acompanhamento exterior da existência, nem a fala acompanhamento exterior do pensamento na operação da expressão.

Este modo corpóreo da significação evita que se pretenda vê-lo como objeto legítimo do pensamento: é na acepção de comportamento que os significados das palavras, sucessivamente, encontrar-se-ão, sendo, no pacto dos intuitos práticos, as falas, na intenção do que se faz que se realiza a comunicação.

Há uma intencionalidade operante trabalhando antes de qualquer tese ou juízo, há um ser no mundo que não se separa daquilo que é o mundo onde está inserido, que se compreende ao compreender o mundo, compreensão esta que se efetiva por um fazer, pela passagem daquilo que é ao que visa a ser, sem que se separe o expresso do expressado.

Nos preceitos que analisam uma analogia exterior entre signo e significado, presumem-se significações produzidas antes da expressão, os valores, os sentidos e os conteúdos. Presume-se igualmente um ideal de pensamento anterior à linguagem. Não está em seu domínio confrontar o que se quer dizer com os meios de expressão.

Assim, aquilo que se diz constitui-se na expressão, não antecedendo a esta, tampouco sendo desvinculada dela. E o exprimido não existe antes da expressão, eles são intrínsecos, uma vez que antes ele é perseguido por uma trajetória indefinida, contínua e sem denominação, que se movimenta, perdura até se modificar ao se achar, nos gestos e nas palavras apropriadas à sua consumação.

Como exemplo disso observa-se que o indivíduo falante não age no intuito de achar certa expressão para uma significação completa e finalizada, propondo, assim, uma correspondência adequada, uma vez que a significação sempre ultrapassa o significante. Esta fala e os demais sentidos expressivos, em sua originalidade, nascem do excesso das significações vividas sobre as significações adquiridas.

Assim, Merleau-Ponty (1971) confere a expressão da linguagem com a expressão da arte, especialmente com a representação pictórica e musical, na qual se distingue mais naturalmente onde o expresso não existe antes da expressão.

Mediante isto, infere-se que em todas estas modalidades expressivas, a intenção significada é oferecida ao sujeito no ato da comunicação, seu sentido só é traduzível nele mesmo, uma vez que o sistema de equivalência do sistema corporal não se funda no reconhecimento de uma lei, mas na experiência de uma presença corporal, ou seja: eu compreendo o gesto do outro devido ao meu corpo ter determinados comportamentos que se assemelham ao comportamento do outro.

Por exemplo: ao se apresentar ao sujeito a palavra '*quente*', esta o induz a decifrá-la numa espécie de experiência do calor que forma em torno dele, como um halo significativo; a palavra '*duro*' suscita uma espécie de rigidez das costas ao pescoço sendo que só secundariamente ela se projeta no campo visual e auditivo e se torna figura de símbolo ou vocábulo já que antes de ser "o índice de um conceito, ela é um acontecimento que apreende o corpo e suas tomadas no corpo, circunscrevendo a zona de significação à qual ele se dirige" (MERLEAU-PONTY, 1971, p.241).

Assim, as palavras têm uma fisionomia própria, porque cada pessoa tem uma relação específica, uma certa conduta com relação a elas, uma significação primordial pela forma como se lhe acolhe o conteúdo do signo.

Já a música, na perspectiva de Merleau-Ponty (1971, 1994), pode muito bem ensinar melhor a compreensão da expressão – “não como a tradução, em um sistema arbitrário de signos, de uma significação para si já clara” (p.242), mas pelo fato da significação musical não se separar dos sons que a conduz. Os sons não representam a sonata, mas essa se concretiza neles.

Na música, há uma transcendência na significação em relação aos signos. *‘Esses passam despercebidos’* para que permaneça o sentido da música, o mesmo ocorrendo com a linguagem, a qual se faz esquecer ao conseguir exprimir-se. Diante daquilo que foi expresso a expressão se *‘apaga’*, como acontece quando se lê um livro e se é envolvido por aquilo que significa. As letras, as páginas, os olhos que percorrem o texto ficam *‘escondidos’* e sobressai um sentido desviante daquele já adquirido, que surpreende e se instala no estilo do escritor.

Na expressão, revela-se a dimensão existencial do sujeito falante, do seu estilo de vida, das relações que estabelece com os outros e com o meio ambiente, pela maneira como os seus sentimentos, pensamentos, desejos, emoções e interesses são modulares em palavras e gestos e assim transmutam a experiência perceptiva em sentido na linguagem. A expressão é uma operação de produtividade, de criação de sentimento, quando os elementos dados são ultrapassados em direção a uma nova significação, que pode ser atribuída à corporeidade, a uma nova significação, conceito que será contemplado a seguir.

2.4. A energia pulsante da corporeidade e a educação

O corpo humano enquanto corporeidade - enquanto permanência que se constrói no emaranhado das relações sócio-históricas e que traz em si a marca da individualidade - não termina nos limites que a anatomia e a fisiologia lhe impõem, ao contrário, estende-se através da cultura, pelas práticas educativas, pelas dinâmicas e pelos instrumentos criados pelo próprio homem em seus diversos contextos.

O corpo confere-lhe (à corporeidade) um significado e “a sua utilização o faz passar por um processo de aprendizagem, construtor de hábitos propiciadores do desenvolvimento das habilidades” (OLIVIER, 1995, p.48).

Para Hugo Assmann, a corporeidade é uma dinâmica complexa de auto-organização da corporalidade viva.

Estar vivo neste planeta consiste, essencialmente, na interação ativa de corpos, inteiramente em si mesmos e com seu mundo-ambiente. Ao empregar o conceito de corpo, é fundamental manter-se atento a tudo o que ele implica ainda mais se pretendemos espalhar o conceito de Corporeidade como coextensivo à vida (ASSMANN, 1994, p.67).

A corporeidade não é fonte complementar de critérios educacionais, mas seu foco irradiante primeiro e principal. O corpo não é coisa, nem ideia, e sim, movimento. “Sem uma filosofia do corpo, que permeia tudo em educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, do ser humano global é entrada falaciosa” (ASSMANN, 1994, p.77).

Assim, o corpo é o referencial do eu com o mundo. É por meio do corpo que ele (o ser humano) existe e se relaciona com os demais. Para quê então dissociá-lo da mente, do intelecto, dos pensamentos, dos sentimentos? A mente não existe sem o corpo e este não existe sem a mente, mente e corpo coabitam e coexistem num mesmo ser. O cérebro-mente comanda os movimentos, as ações, os pensamentos, as emoções do ser humano, apesar de o homem ser essencialmente corporal. Pelo corpo se manifestam os aspectos da existência, cultura e sociedade humana. Relacionar corporeidade, conhecimento e vivência do corpo à educação é um caminho necessário para articular conceitos centrais de uma nova visão pedagógica pontua Assmann (1994).

Sabe-se que é pela construção dos movimentos corporais impingidos de sentidos e significados que a corporeidade constrói critérios educativos, lúdicos, sensuais, estéticos e até políticos tendo em vista aqui a política, como uma tomada de decisões para atingir determinadas metas.

A corporeidade manifesta uma pluralidade de relações que são fundamentais para a educação e o conceito de corporeidade inclui, também, subjetivar ideias, sentimentos, emoções, com ou sem intenção, mediante a percepção e espaço-temporalidade. Esta premissa implica na inserção do corpo humano num mundo de significados, na relação dialética do corpo consigo mesmo, com outros corpos e com os objetos do seu mundo ou das coisas que se elevam no horizonte de sua percepção.

O corpo é a permanência que consente a presença das *‘coisas manifestas’* numa perceptividade onde se torna *‘o espaço expressivo por excelência’*, que “delimita o começo e o final de toda a ação criadora, o princípio e a conclusão da condição humana” (ASSMANN, 1995, p.113). Ou seja, do nascimento à morte.

Embora ele, enquanto corporeidade, enquanto corpo vivenciado, não é nem o início nem o fim, ele será sempre o meio, no qual e através do qual o processo de vida se perpetua

enquanto meio e veículo, que possui um movimento próprio onde o seu pulsar (sinais vitais - pulsar cardíaco, circulatório, respiratório, piscar das pálpebras, suspiros... etc), se compara ao farfalhar das folhagens ao vento, das fases da lua, das estações do ano, do balanço das ondas do mar que detém um ciclo, um movimento natural, contínuo, muito embora com ritmos distintos já que cada corpo tem um *'ritmo próprio'*, singular, ímpar, devido à constituição corpórea - altura, peso, massa muscular e óssea - e a própria idiosincrasia¹⁹ pessoal.

Frente a estas colocações, a corporeidade constitui-se na curvatura da dimensão espaço-temporal e pela dimensão do movimento. Portanto *'ser-se'* e *'ser-mo-nos'* - “adquirir identidade - é ser corporeidade cinética²⁰ espaço-temporal” (ASSMANN, 1995, p.101).

Pode-se, assim, entender e observar a corporeidade como corpo vivenciado e em movimento no tempo e no espaço. Com esta premissa pode-se inferir que a dança traz consigo movimentos cíclicos e que estes representam o mundo particular e social de cada aprendiz, podendo, assim, transmitir sentimentos de inconstância, de rebeldia - num viés político - e, construir um estímulo reivindicatório mais forte no sentido de agressão, fortaleza ou construir um movimento mais leve, fluído que demonstre aceitação, aquiescência. Dependendo do sentimento desenvolvido o movimento terá uma ou outra conotação expressiva.

Este pressuposto leva a uma proposição inovadora, de coisas novas acontecendo, talvez pelas características que a dança revela nas manifestações da descontinuidade dos próprios movimentos ou apenas pelos movimentos que evidenciam descontentamento nas insatisfações das pessoas diante da vida ou de si mesmas. O fato é que esses movimentos corporais e outras manifestações indicam caminhos, probabilidades de inserção, de transformação, de mudança, quiçá de inovação.

Estas questões possibilitam uma nesga, uma tendência para se compreender *'como'* é construída a aprendizagem, *'como'* são dinamizadas as práticas educativas na relação dialética do corpo, numa abordagem estética, lúdica, demonstrando *'como'* se constroem os movimentos aparentemente marcados, mas que representam todo um universo subjetivado.

Frente a estes indicadores e refletindo sobre a relação dialética dos corpos que propõem uma descontinuidade, pode-se pensar numa *'trilha a ser construída'* na Escola de Frevo, mediante práticas pedagógicas inovadoras.

¹⁹ Característica comportamental peculiar a um grupo ou a uma pessoa. Predisposição particular do organismo que faz um indivíduo reagir de maneira pessoal à influência de agentes exteriores.

<http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=ontologia>. Acesso em 28/11/2011

²⁰ Ramo da física que trata da ação das forças nas mudanças de movimento dos corpos. Cinestesia - sentido da percepção de movimento, peso, resistência e posição do corpo, provocado por estímulos do próprio organismo. <http://www.dicionarioinformal.com.br/buscar.php?palavra=ontologia>. Acesso em 28/11/2011

Com este enfoque, buscou-se observar e compreender as atividades pedagógicas mediatizadas pela corporeidade num âmbito das mensagens corporais transmitidas e interpretadas pelos aprendizes nas suas singularidades, através da fala e dos gestos, onde o corpo comunica tanto pelos movimentos corporais como pelas expressões faciais, parte integrante da corporeidade, deixando clara a ideia de que o corpo fala.

Sendo assim pode-se vislumbrar uma quebra de paradigmas em educação onde a corporeidade em seu vetor historicizante ao nível bio-psíquico-energético, constitui instância básica de critérios para novas formas de aprendizagem do *'sujeito de necessidades'* e do *'sujeito de desejos'*, mote para a articulação de critérios para uma educação que seja, ao mesmo tempo, eficaz em resultados tangíveis e formadora de valores solidários humanizantes.

Procurou-se, assim, observar os diálogos e os monólogos, numa relação dialética do *'corpo-próprio'* e do *'corpo-sujeito'*, procurando entender como a corporeidade, enquanto energia pulsante, se processa na vida diária da Escola de Frevo, ou escola palco²¹, segundo transformações de significados que transmitem sensações e sentimentos identificáveis nas suas práticas pedagógicas educativas.

Com um olhar mais aguçado, observa-se a reconstrução conceitual das categorias que compõem a representação do aprendiz de frevo nos espaços e tempos de aprendizagem idealizados e representados na Escola de Frevo.

Ampliando esse olhar, verifica-se que se torna impossível pensar a Escola de Frevo somente como protagonista de uma instituição pública municipal, pois as configurações através das quais expressam seu universo cultural e simbólico são diferenciadas, sendo a especificidade - dança - uma das características que oportuniza, de acordo com esta observação etnográfica, a compreensão das práticas, o entender e verificar in loco *'como'* acontece essa construção pela corporeidade no cenário da escola palco dos *'movimentos corporais dançantes'*.

Observar a dinâmica das evoluções, compreender a efetivação da aprendizagem através da exploração lúdica da realidade corporal e o estilo como os partícipes se apoiam nesta dinâmica para afirmar suas identidades e sua cultura, propôs um trabalho de *'descrição densa'* (GEERTZ, 2008, p. 05).

A identificação de variáveis recolhidas nesse espaço escolar e a observação das experiências vividas pela corporeidade nos diversos processos de construção corpórea possibilitaram se inferir que a *'prática artística social e transformadora'* aponta a dança do

²¹ Neste contexto a palavra *'escola palco'* está sendo utilizada com o sentido de representar diversos espaços cênicos de dança, inclusive na própria Escola de Frevo (BARRETO, 2008).

frevo como *‘uma possibilidade de existir’*, não apenas como expressão cultural, mas “como um modo de viver mediante a linguagem educacional da corporeidade” (BARRETO, 2008, p.78).

Assim, pode-se observar como o corpo por meio de seus gestos, sua espontaneidade, sua vitalidade, revela a identidade de um povo, seu comportamento, sua expressividade e seus relacionamentos.

O ser humano é um ser ímpar e o único capaz de testemunhar a sua própria experiência, mergulhado na complexa rede de inter-relações a partir da qual constrói e reconstrói sua vivência cotidiana. Frente a esta prova de individualismo, o aprendiz desperta, de entre as diversas habilidades, o sentido da inventividade, do risco e da criação de novas formas de expressão que lhe propicie representar-se como dançarino e apresentar-se compondo cenários e coreografias que possibilitem as mais diversas expressões corporais através da dança.

Este fazer e refazer, além de inovar, expõe as verdades absolutas e sobrevoa a beleza, atropela as certezas e liberta as utopias, atravessando as regras, as leis e os limites... Este é o movimento da existência que, ao se transformar em expressão humana, ganha forma e se torna dança, podendo assim construir novos modelos, novos paradigmas educacionais dançantes.

Por isso mesmo, assumir uma *‘atitude dançante’*, perante a vida, faz a diferença, pois o aprendiz de frevo deixa-se envolver pelos movimentos, conjecturando que todo o universo tem movimento, forma, ritmo, harmonia, enfim, que tudo nele tem expressão e movimento mesmo sem ter consciência disso.

Tudo dança, nada é estático no universo e o aprendiz de frevo se vê como parte fundante desse universo em movimento, podendo se expressar e se representar com seus próprios movimentos.

Assim a ação pedagógica para a aprendizagem na escola palco, num *‘tempo-especializado’* vislumbra um caminho que leva a práticas pedagógicas emergentes deveras inovadoras aduz Barreto (2008).

Na construção desses *‘movimentos corporais’*, com todas as suas idiosincrasias, pode-se passar da demonstração artística a experiências oportunas, a movimentos inovadores associados à corporeidade, que revelam o *‘corpo-sujeito’* e o *‘corpo-próprio’* de Merleau-Ponty (1971), numa busca de afirmação, de identidade e do exercício para a cidadania.

Refletir sobre o proposto induz a pensar que, dançando, se constroem realidades diferentes da realidade atual e que se desenvolvem potencialidades passíveis de demonstração *in loco*.

Nesta perspectiva, procura-se ver ‘*como*’ os ‘*movimentos corporais*’, promovidos pela dança na Escola de Frevo acontecem, sem perder as dimensões da estética - leveza e força - do conhecimento corporal, ou seja, perceber como a dança assume um papel nem principal nem secundário, mas como uma forma de conhecimento fundamental no processo educacional por ser uma condição de conhecer estética e ludicamente os diversos potenciais dos vários movimentos corporais que são construídos ao longo da ‘*habilidade matética*’²².

É óbvio que todas essas análises e conceitos baseiam-se na perspectiva de que:

A ideia de construção de conhecimento com base nas percepções, na sensibilidade, na imaginação e criatividade humana, é fundamental para uma educação estética. Dessa forma o conhecimento de uma coisa se dá através da percepção e da experiência no mundo vivido (...) (BARRETO, 2008, p.43).

Esta alternativa para a educação numa ‘*consciência estética*’ vai além do belo, do fluído que os movimentos corporais apresentam, vai estimular um “conjunto de atitudes mais harmoniosas e equilibradas dos indivíduos diante do mundo em que vivem” (BARRETO, 2008, p.43).

Diante destas proposições, verifica-se que a prática pedagógica tende a favorecer ao desenvolvimento humano, para se perceber na dança, não apenas um produto cultural de apreciação estética, mas ‘*como*’ um vetor de desenvolvimento humano canalizado pelo corpo numa legitimação espaço-temporal da pessoa, que lhe possibilita criar, conforme suas ideias no cenário educacional da Escola de Frevo como um espaço democrático.

A corporeidade emerge como uma demonstração da energia pulsante entre o manifesto e o não manifestado, entre a essência e a experiência humana, forjada numa junção que remete “a corporeidade ao âmbito existencial das experiências historicamente sentidas e vividas pela pessoa corporalizada” (ASSMANN, 1995, p.109).

Neste contexto busca-se compreender como as práticas pedagógicas criadas e recriadas pela corporeidade possibilitam uma mudança de paradigmas frente às invenções reinventadas por meio de novos achados, de novas interpretações dos indivíduos, sendo comunicadas através das gerações para os diversos grupos mediante outras criações.

²² Habilidade de aprender sozinha, ou ‘*habilidade matética*’ (PAPERT, 1994, p.129).

CAPÍTULO III

3. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA: UM ESTUDO EMERGENTE DAS FORMAS DE ENTENDER E DEMONSTRAR A APRENDIZAGEM

É necessário arriscar a ruptura para se viver num ‘continuum’ em busca daquilo de que mais nos distanciamos, nós mesmos. Assim nossa mensagem busca contextualizar uma visão ampla e específica para realçar o fato de que a parte e o todo se relacionam dentro de uma complexidade, onde as partes estão inseridas sempre num todo indissociável

Edgar Morin

Pensar em Inovação Pedagógica é pensar num futuro promissor para a educação, é promover um desafio num mundo globalizado iniciado com a era dos descobrimentos. Ao descortinar, de forma compulsória e senhoril, mundos e costumes distintos (não ficando esquecida a deslocação da mão-de-obra escrava africana para as Américas, ou do aniquilamento de tribos e culturas locais, sem falar do próprio processo de colonização), a globalização foi seguindo por diferentes caminhos, tomando novos rumos, ao longo dos derradeiros séculos, conforme Sousa (2007).

A atual globalização, no entanto, surge ao fim da Segunda Guerra Mundial, sendo o seu desenho confirmado pela queda do muro de Berlim em 1989, levando o mundo a certa homogeneidade nos aspectos regulatórios estatais, assim, como no arranjo das estruturas institucionais. Esta nova ordem de segurança foi o resultado da transformação da estrutura de poder que optou pela unificação rápida dentro dos arcabouços institucionais, num reforço da continuidade euro-atlântico e o prosseguimento e solidificação da política externa, agora global.

Outras transformações sucederam-se, dentre elas, as tecnologias resultantes da aceleração do conhecimento que, ao abrirem passagens por esse mundo afora, vêm rompendo fronteiras geográficas do passado com reflexos nos sistemas político, social e econômico. Com o fim da Guerra Fria, restringiram-se os obstáculos políticos e econômicos trazendo para o mundo da comunicação global mais de 400 milhões de pessoas.

O conhecimento e a informação vieram, assim, revolucionar a economia fabril anteriormente ajustada na produção de bens materiais, passando a girar de preferência em torno da produção de bens menores, ao invés de bens maiores, de serviços, em lugar de

manufaturas, de software, mais do que de hardware de informação e imagens, mais do que de produtos tangíveis, de acordo com Sousa (2007).

A sociedade do conhecimento, sociedade cognitiva²³, sociedade em redes ou sociedade globalizada, que no fundo são “designações que procuram sublinhar a transição de um sistema baseado no fabrico de bens materiais para a utilização de bens mais centrados na informação” (GIDDENS, 1998, p.01), ocasiona, na mesma época, a “democratização e universalização do conhecimento além do ingresso dos cidadãos às tecnologias digitais, pois a nova riqueza passa a ser o conhecimento” (CHIAVENATO, 2000, p. 652).

Sendo assim,

São necessárias políticas públicas que possam ajudar a tirar benefício das vantagens do progresso tecnológico, assegurando igualdade de acesso à info-alfabetização e às info-competências (ASSMANN, 2002, p.08).

Identificada,

[...] com um mundo em que a informação é a nova mercadoria de abrangência global [...] a sociedade da informação traz mudanças na forma como interpretamos o mundo, impacta o nosso ‘ambiente interior’ e coloca novos desafios às nossas relações sociais (LAZARTE, 2000, p. 43).

Assim, ainda segundo Chiavenato (2000), essas mudanças têm a ver com a compressão do espaço e a dessincronização do tempo, ou seja, com a desterritorialização dos acessos à informação, isto em períodos mínimos e com a conexão de vários matizes de pensamentos e práticas no mundo inteiro, como bem o autor define: a infoestrutura permite uma organização integrada sem necessariamente estar concentrada num único local. “As pessoas podem trabalhar em suas casas ou em qualquer lugar” (CHIAVENATO, 2000, p. 43). Isto passou a ser uma marca da contemporaneidade.

²³ Resulta de escolhas voluntárias e de evoluções naturais, na medida em que, as informações se tornam úteis ao serem transformadas em um conhecimento que é posteriormente aplicado. Essa informação pode fruir das oportunidades de potenciação e uso das tecnologias. Os indivíduos são, neste processo, elementos ativos, criativos e expressivos.
http://www.crcvvirtual.org/vfs/old_crcv/biblioteca/6_21_2001_9_53/a_sociedade_cognitiva.html Acesso em: 01/02 2012

Convém, então, difundir as experimentações para obter ensinamentos sobre como poderia ser a Escola, a Universidade e a formação do futuro, associando estreitamente os professores, os alunos, os pais e as respectivas organizações que os representam.

Estas indicações apontam para o desenvolvimento de experiências inovadoras consideradas futuristas especificamente com relação à educação. Assim, educar através desta abordagem leva em consideração, variáveis históricas, comportamentais, educacionais, que necessitam de um olhar mais abrangente e que contemple um novo aprendizado.

Portanto, ao se falar em inovação dentro de uma concepção progressista da educação implica, essencialmente, num contexto de mudança em que ambas, educação e mudança, estejam inseridas na prática pedagógica como ruptura de natureza cultural, tendo como referência a cultura tradicional. Sobre a inovação, os autores Fino e Sousa (2007) conceituam que:

[...] é antecipar no presente o futuro que se desconhece. Provocar localmente e ‘avant la lettre’, paradigmas novos. Como dizia Thomas Kuhn, onde a mudança paradigmática é provocada por agentes de mudança (FINO; SOUSA, 2007, p.13).

Na opinião dos autores urge que se estabeleçam propostas ousadas que apontem para mudanças nestes novos tempos onde existem pressupostos bastante novos para se entender. Frente a este panorama já se vislumbra um aprendiz com perfil inovador que busca, num contexto de mudança, incerteza e imprevisibilidade, seu espaço enquanto cidadão.

Só que neste caso, a discussão da incorporação de um novo paradigma educacional, baseado em pressupostos que rompam com as rotinas e as crenças estruturantes e estruturadas da educação tradicional, com vistas a um paradigma emergente, com novos desenhos, novas composições, torna-se, realmente, um grande desafio, ainda em edificação.

Assim, é necessário que se construa, gradativamente, uma nova forma de entender e vivenciar o mundo circundante, na medida em que as necessidades forem ficando mais prementes e imperativas. Urge, portanto, se vislumbrar potencialidades adequadas às novas exigências das atuais realidades escolares.

3.1. Currículos de contingência

Diante do discurso em questão observa-se que as mudanças ocorridas no mundo contemporâneo acontecem de formas cada vez mais intensas gerando expectativas e

necessidades cada vez mais urgentes a serem contempladas. Diante destas premissas e das dificuldades para serem atendidas, pelo menos em curto prazo, exige-se um esforço coletivo e necessário para que essa demanda venha a se tornar mais acessível.

Com as inovações tecnológicas e as transformações sociais permeando a sociedade contemporânea, muda significativamente, a qualidade dos produtos que invadem a vida das pessoas, bem como o contexto das organizações, inclusive escolar.

Acena-se com a prosperidade para todos e com a possibilidade de universalização do bem-estar. Os avanços nas técnicas médicas e na engenharia genética pressupõem um prolongamento razoável da expectativa de vida. Aproxima-se o momento dos computadores inteligentes e interativos e uma maior interação entre pessoas e instituições que prestam serviços, a partir de qualquer ponto, para qualquer localidade, por comunicação telefônica, celulares, torpedos, webcam, etc.

Mesmo assim, apesar de todo desenvolvimento tecnológico, a qualidade de vida, para a maioria das pessoas, pouco tem se alterado. Dois terços da população do planeta não têm acesso a serviços telefônicos, nunca consultaram um médico ou compraram um remédio.

Os serviços domiciliares de água e esgoto, os sistemas modernos de transporte e o acesso à educação ainda são privilégios de uma minoria, mesmo nas áreas de maior progresso onde, em meio à modernidade, acirra-se a competição empresarial, cresce o desemprego, aumentam as críticas à educação, à saúde e fragmentam-se valores e a própria sociedade. “Garantir a sobrevivência com um mínimo de equilíbrio toma-se um objetivo diário” (MOTTA, 1997, p.12).

O autor Alvin Toffler (1970), em seu livro ‘O choque do futuro’ introduzido no mercado na década de 70, descreve a tensão e a grande desorientação sofrida pelas pessoas quando sujeitas a uma grande carga de mudança em pouco tempo, assim como explica o momento de angústia pelo qual passa a maioria das pessoas nos dias de hoje. Ele discorre sobre ‘*aceleração*’ e ‘*transitoriedade*’ conceitos que contemplados nos itens 3.4.1. e 3.4.2.

Toffler descreve sobre o novo cenário mundial, enaltecendo e popularizando a perspectiva da surpreendente transformação, retratando o caráter explosivo dessa revolução e a velocidade com que essas mudanças acontecem e o que elas geram.

A época atual, a exemplo de todas as outras, possui singularidades. Essas peculiaridades podem ser vistas sob diferentes vieses. Na abordagem evolutiva o momento atual é a consequência da evolução da modernidade iniciada com a Revolução Industrial admitindo-se o progresso constante da sociedade. Uma segunda vertente vê a atualidade como uma ruptura com ideologias e conceitos do passado, e, através da contestação, surge uma nova

sociedade que não se explica por processos evolutivos. Finalmente existe uma terceira abordagem, segundo a qual o mundo passa por uma reconstrução de valores em busca dos ideais universais e de uma sociedade mais justa e mais humana.

Conforme o autor Toffler (1970), estas perspectivas se contrapõem umas às outras, gerando um sentimento de prevenção sobre o surgimento de um novo tipo de sociedade e para as transformações dos valores da produção, incentivando uma reflexão crítica sobre valores gerenciais do presente e suas desejáveis transformações para o futuro.

Já na segunda metade do século XX presenciou-se uma revolução científica e tecnológica sem precedentes na história da humanidade, inspirada nas grandes transformações, nas estratégias empresariais, atingindo a indústria, o comércio e os serviços, inclusive educacionais.

Para o filósofo Merleau-Ponty (1971), o presente não está fechado em si mesmo, porém é denso, com um passado e com as possibilidades do porvir. É próprio do tempo que não para de passar. O tempo possibilita uma permanente formação do sujeito, com o movimento estrutural interno da síntese da transição, quando, simultaneamente, o presente passa a ser passado, o que era passado recente passa a ser passado mais antigo e o futuro passa a ser presente, já sendo possível uma expectativa sobre um novo futuro.

Nesta perspectiva, o passado, presente e futuro se interligam num processo progressivo constante, pois cada época é única, diferindo da anterior e da que se seguirá. A erosão do existente e a emergência de valores e práticas sociais são naturais e a singularidade encontra-se na própria evolução, onde, instabilidade, desordens e revoluções são acidentes e obstáculos a serem ultrapassados, assumindo-se uma melhora cumulativa.

A mudança surge não só como inevitável, mas como necessária à sobrevivência e à intensidade da presente revolução tecnológica que já não deixa alternativas senão a de segui-la, e com a rapidez que a caracteriza.

A mutação atinge as pessoas e as instituições a cada dia de forma tão gradual e imperceptível quanto global e estrondosa, tornando-a irreversível e fazendo surgir a necessidade de preparação para ela. Para enfrentar tal conjuntura as novas formas de organização devem ser flexíveis, adaptáveis e com capacidade de respostas às necessidades das pessoas e aos requisitos da demanda.

Flexibilidade e objetividade são essenciais para o êxito de um processo de mudança e de adaptação estratégica onde o resultado é a melhora nos níveis de desempenho. Compete, então, à educação rever essa demanda considerando as características e as condições que afetam os educandos.

Para Gimeno Sacristán (2002), a educação precisa dar um sentido para a informação apreendida podendo indicar múltiplos matizes que contemplem as mudanças necessárias; neste sentido, as informações convergem para a construção de conhecimentos individualizados, singulares, porém novos.

Voltando ao livro ‘O choque do Futuro’, do autor Toffler (1970), este fala do ensino organizado em ciclos, mais exatamente em:

Estágios do ciclo da vida: um curso de nascimento, infância, adolescência, casamento, carreira, aposentadoria e morte? Ou em torno de problemas sociais contemporâneos? Ou em torno de tecnologias significativas do passado e do futuro? Ou ainda, outras incontáveis alternativas ainda não imaginadas? (TOFFLER, 1970. p. 329).

Essa colocação chega ao âmago da questão quando, pela informação, chega-se à necessidade de uma mudança em profundidade, muito embora não se possa esquecer que isto requer tempo para planejamento e execução, e que, talvez, esse tempo disponível seja breve devido à aceleração das ocorrências.

Urge, assim, a premência de uma mudança de fôlego para lidar com o desconhecido, o inesperado, o improvável, sendo compreensível essa conturbação, uma vez que, a mudança precisa de tempo, principalmente se ela é estrutural e não apenas funcional.

Para que haja essa modernização na educação, é necessária a atualização do currículo, pois os estudantes estão subordinados a escassa opção com relação ao que se deve aprender, as diversificações da Escola são ínfimas, o engessamento na realidade é um fato, sendo preciso entender que mudanças profundas não acontecem em ampla escala, pois elas são pontuais e alternativas para, assim, evitar grandes conflitos internos e um caos generalizado e desnecessário.

O autor Toffler (1970), discorre sobre ‘*currículos de contingência*’ que seriam programas educacionais, objetivando preparar os estudantes para situações inusitadas, embora passíveis de acontecer, com vista a uma nova sociedade do conhecimento e da inovação, onde esses estudantes seriam especialistas em práticas temáticas, até hoje, rotuladas como ações de ficção científica, sendo que, o autor denomina estas práticas como ‘*contingências potenciais*’ ainda que, talvez, improváveis como: “contaminação da terra oriunda de planetas ou estrelas, a necessidade de se comunicar com vida extraterrestre, dentre outras contingências” (TOFFLER, 1970, p.331).

Tais colocações podem se apresentar, num primeiro momento, como falaciosas, mas ao aprofundar os estudos na ciência espírita,²⁴ por exemplo, têm-se notícias de mensagens das mais diversas através de comunicações com a exterioridade terrena, independente da religiosidade; existem trabalhos científicos, pesquisas acadêmicas realizadas pelo pesquisador alemão Ernest Senkowski (1980), que já constataram alguns fenômenos como a transcomunicação²⁵ que se refere a contatos com seres de outra dimensão.

Outro exemplo são as colocações do autor suíço Erich Von Däniker (1968), do livro *'Eram os Deuses Astronautas?'* Segundo esta obra, Von Däniken propôs, como prova, ligações entre as colossais pirâmides egípcias e as incas, as quilométricas linhas de Nazca, os misteriosos moais da Ilha de Páscoa, entre outros grandes mistérios arquitetônicos. Estas notícias podem ser pontos de reflexão para a construção de *'currículos de contingência'*, conforme a abordagem toffleriana.

Erich Von Däniker fez alusão à teoria de cruzamentos entre os extraterrestres e espécies primatas, gerando a espécie humana. Tais estudos literários e científicos, sob uma supervisão responsável e construtivamente canalizada, devem ser vistos como indicadores de proposta para uma *'educação futurista'*, uma educação continuada e ousada com vistas ao porvir, ainda inusitado.

É importante que se entenda que há necessidade de uma continuação educacional apropriada aos novos tempos, não numa interrupção do processo de aprendizagem, como já se colocou, embora haja a consciência de que é preciso ir devagar já que *'a natureza não dá saltos'*, a capacidade de transformação deve ser gradual para ser apreendida e poder se firmar.

Toffler complementa ainda sobre a construção dos *'currículos de contingência,'* que implicam na necessidade de acumulação de toda a variedade de técnicas já apreendidas numa sociedade, para que essa variedade tecnológica funcione como um referencial teórico-prático que beneficie os educandos para que estes possam vislumbrar novos conhecimentos.

²⁴ Ciência que trata da natureza, origem e destino dos espíritos, bem como de suas relações com o mundo corporal denomina-se espiritismo. Como meio de elaboração, o espiritismo procede exatamente do mesmo modo que as ciências positivistas, isto é, aplica o método experimental. A GÊNESE (Cap. I, item 14). O estudo dos fenômenos espíritas e a formulação das leis que os regem constituem, pois, uma ciência, de observação progressiva, formando a ciência espírita.

<http://www.espirito.org.br/portal/artigos/diversos/ciencia/a-ciencia-espirita.html> Acesso em: 06/03/2012

²⁵ O termo 'transcomunicação,' criado na década de 1980 pelo professor e pesquisador alemão Ernest Senkowski, busca a junção de dois vocábulos: 'Comunicação' e 'Transcendente', ou seja, uma comunicação que transcenda ao mundo em que vivemos (físico). No entendimento espiritualista, uma comunicação com o mundo dos espíritos. O termo 'instrumental' mostra o meio pelo qual essa 'Transcomunicação' é conseguida: aparelhos, instrumentos. De uma forma geral podemos dizer que TCI responde pela 'comunicação com o mundo espiritual utilizando-se como meio, os aparelhos' (normalmente eletro-magnéticos).

<http://transcomunicacaoinstrumental.blogspot.com.br/> Acesso em: 06/03/2012

Numa perspectiva inovadora para a atualização da educação, as células prenunciadoras das mutações devem se estabelecer como representação de revisão dos currículos; esse programa, para a atualização da educação, requer o acompanhamento e grandes esforços para criar pontos de referência comuns entre os aprendizes, mesmo que todos não devam seguir os mesmos novos cursos e absorver os mesmos fatos ou armazenar os mesmos conjuntos de dados, mas adquiram certas técnicas comuns que os tornem aptos à comunicação humana e à integração social.

Entende-se, assim, que, a princípio, a presença da diversidade ditará cursos objetivos como: projetos, currículos, relações interpessoais, gerência de conflitos, mas com o passar do tempo e não muito tempo, o caminho vai sendo redesenhado e o papel da educação contemporânea vai requerendo a existência de um crescimento contínuo.

Esta educação traz, em seu bojo, elementos da transitoriedade, inovação e diversidade a qual possibilitam, ao estudante, uma formação que o prepara para o futuro e que o qualifica, mediante suas competências, num currículo emergente.

Toffler (1970) comenta ‘*como*’ a educação deveria preparar as crianças nesses novos tempos com vistas sobre o que se irá vivenciar, não no enfoque sobre o que já se vivenciou. Esta postura de Alvin Toffler além de arrojada é inovadora; como saber, no futuro, o que se pretende ou mesmo se espera? Sobre isso o autor acrescenta, e deve-se admitir, através de uma lógica impensada por diversos educadores, uma fórmula eficaz para construir um novo cidadão frente às novas exigências.

O autor questiona, ainda, sobre o currículo atual que privilegia álgebra, francês, geometria, geografia e história e interroga-se sobre qual a função desses conhecimentos? O que há efetivamente de útil para a criança nesses conhecimentos? E adiciona que o currículo atual “é uma sobra do passado”, pois está disponibilizado em todos os meios de informação (TOFFLER, 1970, p. 329).

Ao se refletir sobre esta colocação do autor, não se pode deixar de pensar sobre como se transmite o conhecimento nas Escolas, quanto deste passado é ainda disponibilizado para os estudantes e como é ministrado: Outro ponto relevante que se apresenta é sobre a diversidade atual existente na Escola; como aqueles conhecimentos são passados, para as novas gerações? Tudo isso se apresenta como valores e comportamentos novos, que precisam de um olhar específico e inclusivo.

No currículo tradicional não se pontuam questões vividas em sala de aula como a identidade cultural de determinado aluno, a opção sexual, a religiosidade, e a ‘*tribo urbana*’ ou seja, os grupos de jovens que buscam se diferenciar tendo por base uma referência grupal,

os surfistas, os roqueiros, os punks e outras denominações que constituam o seu grupo de pertença. Suas diferenças tornam-se invisíveis, desde que não incomodem o grande grupo. Essas questões fazem parte das inovações educacionais ainda não contempladas, efetivamente, na prática.

Com isso Toffler faz um apelo, não à obstrução do passado, mas a uma revisão no currículo pretendendo, desta forma, ter a possibilidade de ver a diversidade concreta e seus desdobramentos, o que não implica em extermínio, mas numa luta para alternar o equilíbrio entre padronização e variedade do currículo, isto é, as disciplinas estantes obrigatórias de hoje podem passar a ser modificadas de modo gradual, num enfoque sistêmico integral onde se contemplem questões e situações sobre probabilidade, lógica, estéticas, ética, filosofia, relacionamento e mediação de conflitos num '*currículo de contingência*', onde se verifiquem as urgências contemporâneas embora ainda embasadas nas disciplinas atuais.

3.2. Conceito de aprendizagem contingencial

Frente às premissas dos '*currículos de contingência*' de Toffler (1970), inferem-se algumas considerações que possibilitam entender o que se pretende dizer sobre uma '*aprendizagem contingencial*', numa época de transitoriedade onde o senso que o indivíduo tem de futuro desempenha um papel crítico na sua capacidade de lutar em prol de seus projetos de vida. Quanto mais rápido o ritmo da vida, mais rapidamente o ambiente escorrega por entre as mãos, mais velozmente as potencialidades futuras se transformam em realidades presentes.

Assim, à medida que os fatos, nos diversos ambientes, acontecem mais depressa, as pressões para aquisição por mais recursos mentais tornam-se mais intensas, ou seja, é preciso selecionar e estabelecer critérios. Então, pensar a respeito do futuro e entender o horizonte temporal, ou seja, as prioridades do hoje para, assim, poder esquadrihar mais à frente, de modo a não ser atropelado pela celeridade dos acontecimentos atuais, é uma necessidade, além de aprender a conviver com eles (os fatos), numa total roda viva.

Na verdade, esse modo operante é bastante individualizado e depende da quantidade de pensamentos que a pessoa devota ao futuro, como algo diferente do passado e do presente; a aceleração generalizada da vida leva a uma ampliação do horizonte temporal que vai depender de cada um em particular, sendo preciso verificar esse ritmo, caso contrário corre-se o risco de ser surpreendido e embaraçado pelos acontecimentos.

Assim, torna-se premente uma mudança de rotina, uma mudança de hábito, que vai ser desenvolvida pela prevenção e construção de uma habilidade que condiciona a pessoa para olhar para frente, desempenhando essa postura um papel-chave na adaptação para o porvir, o que promove uma maior possibilidade de antever. É como o jogador de xadrez que presume a jogada do seu oponente ou o estudante que vê o sumário antes de ler a página pretendida.

Mediante este pressuposto, pode-se conceituar a *aprendizagem contingencial*, como toda e qualquer atividade empreendida numa base contínua, visando a um melhor conhecimento, maior aptidão e mais competência que se fundamentam num novo *paradigma educacional emergente* formado em diversos contextos educacionais, apresentando-se como instrumento chave para a adaptação de possíveis '*currículos de contingência*' como infere Toffler (1970).

Desta forma, o aprendiz, frente aos diversos vieses e tendências de caráter vocacional e tecnocrata, vislumbra constituir-se como um cidadão ético, ávido e lépido, comprometido com a criticidade e criatividade exigida na atualidade.

Sendo assim, a educação encontra-se com um grande desafio a vencer, uma vez que a impressionante rapidez com que a perspectiva de aprendizagem se dissemina através das novas tecnologias absorvidas no vocabulário corrente, no âmbito das mais variadas esferas da vida em sociedade, faz que este aprendiz desenvolva posturas compatíveis com as necessidades atuais.

A criança é movida, na Escola atual, por modelos. Sua imagem de identificação focalizada no futuro modela o que ela quer ser ou parecer quando crescer. Essa imagem '*focalizada no futuro*' tende a organizar e dar sentido ao padrão de vida que ela quer assumir, embora mal definido, uma vez que não existe um modelo para o futuro. Deduz-se, assim, mediante este vácuo, que o significado atribuído ao comportamento valorizado pela sociedade ampla não existe, visto que essa pretensão da infância vai se transformando paulatinamente conforme o currículo escolar.

Percebe-se, então, que o trabalho educacional torna-se sem sentido, bem como as regras da sociedade; considera-se o modo como a Escola de hoje trata o '*espaço e o tempo*', aquém das suas premissas. Cada aluno é cuidadosamente ajudado a se posicionar no '*espaço*', ou seja, exige-se que estude geografia, mapas, para que saiba se localizar no espaço local, sua rua, cidade, seu espaço regional, nacional e até universal, além das grandes linhas imaginárias do globo terrestre.

Todavia quando se trata de localizar a criatura no '*tempo*' ela mergulha no máximo possível do passado da sua região, da sua nação e do seu mundo, estuda a história das

civilizações, revoluções, figuras legendárias, tudo marcado com data do passado chegando timidamente à história da atualidade, com alguns poucos fatos históricos vistos em jornal ou revistas atuais e só, ou seja, tem apenas uma mínima concepção do presente. Em seguida “o tempo para a Escola mantém silêncio quase total sobre o futuro” (TOFFLER, 1970, p. 338).

A sociedade tem embutido no estudante as chaves do tempo que o ajudam a ligar a atual geração ao passado. O senso de passado é desenvolvido com o contato com a geração antecedente pela herança acumulada da arte, da música, da literatura e da ciência, através dos anos, pela história oral, escrita e gravada, mas, observa-se um grande hiato entre o que foi e o que será a rua, a cidade, a região, as personalidades, o país, os conflitos, a história das religiões, das artes, da música, dos governos, da economia, das ciências, enfim, do mundo e seus acontecimentos cronológicos em todas as áreas.

É preciso sensibilizar esta geração para as possibilidades e probabilidades do amanhã, para aumentar o sentido de futuro, este estado de tempo que se encontra no porvir, e que se pode denominar, segundo o autor, de *‘futuridade’* que é a possibilidade de se prever o que se espera. O processamento mental de dados prévios a respeito de qualquer assunto presumivelmente reduz a quantidade de processamento e o tempo de reação durante o período de adaptação (TOFFLER, 1970, p. 336).

Com isso, podem-se construir, também, mecanismos que liguem o ser às chaves do tempo futuro, onde se possa construir uma postura inovadora, pois do mesmo modo como se conhece o passado, é preciso se precaver sobre o futuro que, nos dias atuais, chega de modo bastante célere e imperativo.

Assim a aprendizagem contingencial deve ser o resultado, em última análise, da aplicabilidade dos valores estudados pelos *‘currículos de contingência’*, que contemplam “programas educacionais visando treinar as pessoas para lidar com situações que não existem hoje, mas que podem ou não se materializar” (TOFFLER, 1970, p. 331).

Estas probabilidades ocasionam uma virada educacional no sentido da construção de novos paradigmas que contemplem outros valores, comportamentos, saberes, resoluções e relacionamentos com vistas a projetar as mentes para a frente, criando uma consciência de futuro.

É óbvio que não se possui uma *‘literatura do futuro’* para usar nas Escolas contemporâneas, existe apenas uma literatura sobre o futuro que consiste, não apenas em grandes utopias, mas também em ficção científica, tidas como um ramo menor da literatura.

Todavia se for considerada como uma espécie de *‘sociologia do futuro’* em vez de ser reconhecida como uma literatura secundária terá um enorme valor como força de expansão da

mente para a criação de novos hábitos, para a previsão frente a novas conjunturas que deverão ser utilizadas em situações inusitadas.

Os jovens poderiam estar estudando Arthur Charles Clarke, Willian Tenn, Ray Bradbury e outros, não por serem autores afeitos a naves espaciais, máquinas do tempo, mas por induzirem as jovens mentes a uma viagem imaginária de exploração na selva de questões políticas, sociais, psicológicas, éticas dentre outras, visando a estimular pretensas questões. Frente a estas proposições haveria a possibilidade da criatividade, e assim “como esses jovens reagiriam ao se defrontar com situações impensadas ao se tornarem adultos” (TOFFLER, 1970, p. 340).

Outro ponto relevante, que possibilita o exercício das mentes jovens rumo às possibilidades e probabilidades futuras, são os jogos, os quais apresentam alternativas tecnológicas e sociais do futuro, forçando-os a escolher, entre elas, finalizações. Isto os estimula a verificar que os acontecimentos tecnológicos e sociais estão interligados, podendo levá-los a pensar em alternativas, em caminhos, em resoluções, munidos de diversos argumentos que favoreçam as modificações, para que possam ajuizar as escolhas valorativas das tomadas de decisão.

Outros jogos (games) demonstram a maneira como a tecnologia e os valores poderão interagir no mundo do amanhã; esses instrumentos vão instigando a curiosidade e direcionando o aluno para uma aplicabilidade futura. Levará, com certeza, o aprendiz contemporâneo a lidar com o equivalente a milênios de anos de mudança, dentro de um espaço de tempo comprimido de uma única geração, além de manter um foco que lhe permite construir situações que lhe propiciem ter em mente imagens razoavelmente precisas do futuro. Frente a estas colocações é necessário que se pontuem as práticas pedagógicas num universo de diversidades.

3.3. Espaços e cenários escolares nos trópicos²⁶

Ao longo do tempo a noção de espaço vem sendo reconstruída, ressignificada, enriquecida, deixando de ser vista apenas em sua dimensão geográfica e geométrica, para assumir também a dimensão social. O espaço aparentemente estático é fruto de um processo dinâmico, numa rede de relações, na forma como atua através das políticas públicas, das

²⁶ Entende-se os trópicos por condições ecológicas com características distintas, calor e luminosidade, que influenciam nos movimentos, por isso não podem ser desconsiderados sem prejuízo para o próprio equilíbrio entre as relações do elemento humano com o meio ambiente em seu processo criativo.

práticas pedagógicas e das representações nos diversos contextos, como infere o autor Gimeno Sacristán (2002).

Na contemporaneidade em que se buscam novos paradigmas para a educação, uma Escola inclusiva, plural, que seja capaz de atender adequadamente às necessidades de seu alunado, independente das suas diferenças, de classe social, opção religiosa, orientação sexual e outras distinções, é uma Escola onde a questão de espaço adquire importância ímpar expressa no compartilhamento e significado das práticas pedagógicas, conforme Marcel (2003).

Assim sendo, o espaço não é neutro, está impregnado de signos, símbolos, e marcas, de quem o produz, organiza e nele convive, por isso tem significações afetivas e culturais. Desse modo, o espaço escolar é um constructo por múltiplos interesses manifestados e ocultos que podem afetar a vida dos sujeitos, gerando inclusões e exclusões, conflitos e compartilhamentos.

O espaço escolar é espaço de vida, do fervilhar das emoções, da materialização das ideologias, da disputa acirrada pelo poder e da expressão de um poder subliminar que determina as práticas pedagógicas carregadas de significados, compartilhadas e expressas na prática social escolar.

Nessa junção contemporânea encontra-se a educação viabilizada pela Escola, cenário onde surge uma nova experiência social que supera o âmbito das relações frente a frente, que dá lugar ao nascimento de outras raízes, graças ao estabelecimento de novos vínculos pelos quais os indivíduos se reconhecem uns aos outros, estabelecendo interdependência conveniada entre eles, construindo, assim, os novos espaços sociais, propõe Gimeno Sacristán (2002).

A sociedade atual exige que se interpenetre a cultura escolar com outras culturas, buscando desvelar as múltiplas relações que se tecem no seu cotidiano, como parte de uma trama bem mais ampla das relações sociais e culturais, mostra Barreto (2008).

Esta partilha de sentidos, esta mistura de espaços sócio-culturais, experiências e conhecimentos '*entre sujeitos*' possibilitam aos alunos saírem dos limites da experiência pessoal, numa atitude de introspecção para, assim, experimentar o outro, num procedimento entendido como enriquecimento dos processos de intersubjetivação cultural, infere Marcel (2003). O autor conceitua que a "relação intersubjetiva, tomada como fato inicial ou fundamental leva ao diálogo" (MARCEL, 2003, p. s/d), demonstrando ser este um modo de partilhar as convivências.

O diálogo é a ponte essencial para que se construam relações nos espaços escolares, que, por sua vez, “não estão alheios à cultura, aos significados que a compõem, mas, à vinculação afetiva que se estabelece nas imagens construídas pelos sujeitos” (CASTILHA DEL PINO, 2000, p.59).

A experiência de conhecer no sentido de atribuir significados aos processos de construção, como numa coreografia, por exemplo, é inerente ao encontro com os objetos e com as pessoas, assim como colori-las com sentimentos, já que se vai à matriz do passado para viver o presente com vistas ao futuro; há uma mistura de fenômenos construindo-se no presente imbricado, apoiado no passado e vislumbrando o futuro nos ‘*espaços e cenários escolares tropicais*’, isto é no aquecimento provocado por esta matriz e seus desdobramentos (passado, presente e futuro) como possibilidade e criatividade.

Então o espaço não se refere apenas ao ambiente físico, como já dito, mas à construção pela interação, entre as pessoas numa relação interpessoal, onde estas servem de ambiente uma às outras, numa edificação na qual a intersubjetividade²⁷ é condição incontornável.

Já os cenários escolares são palcos onde podem vir a acontecer as práticas pedagógicas, são locais complexos e ao mesmo tempo dinâmicos onde se movimenta um número considerável de estudantes e professores. Um cenário requer uma atenção mais acurada para uma melhor compreensão, pois contempla ambientes diversos, alternativos, nos quais os acontecimentos de hoje surtem efeito no amanhã. Não sendo predições, nem tampouco estratégias, ao contrário, são narrativas vivas e dançantes de fatos ou criações.

Essas criações são oportunidades inerentes às estratégias pedagógicas, construídas a partir de um planejamento escolar, oriundo dos bastidores da escola palco com vista às futuras apresentações, originária no imaginário e vindas para a concretude dos movimentos corpóreos.

O termo cenário²⁸, ou cena, (*skene* em grego), tem sua origem no latim tardio, a partir de ‘*scaenarius*’ ou ‘*scenarius*’, tendo chegado à língua portuguesa através da palavra italiana ‘*scenàrio*’, segundo os dicionários etimológicos dos autores: José Pedro Machado (1987), Silveira Bueno (1964) e de Antônio Geraldo da Cunha (1982).

²⁷ Entende-se aqui por intersubjetividade, uma condição da vida social que, permite a partilha de sentidos, experiências e conhecimentos entre sujeitos.

²⁸ O cenário é a área de atuação que liga o palco do jogo e o público, no início do teatro grego, era a barraca ou a tenda, construída por trás da orquestra. <http://pt.shvoong.com/humanities/film-and-theater-studies/1807878-dicion%C3%A1rio-teatro-cena-palco/#ixzz2Cz4nlQX1> Acesso em: 22/06/2011

É também usado para identificar prováveis ambientes mediante simulação e desdobramentos de certas expressões que se pretende demonstrar mediante movimentos corporais já que é ali onde acontecem as práticas pedagógicas dançantes, ou seja, as apresentações de dançarinos, orquestras e peças teatrais.

Compõe, também, o cenário as construções físicas que geram os espaços cênicos, que são os locais das danças, assim como os objetos do seu interior, como as cores, as texturas, os estilos, a iluminação, a indumentária e o mobiliário (quando houver), além de pequenos adereços. Todos com a finalidade de caracterizar o personagem em cena, embora tenham como base, o perfil psicológico e biológico do dançarino, e ou ator o que viabiliza as variações pedagógicas da cena representada.

No caso específico da Escola de Frevo o cenário é apenas a sala de aula composta de espelho, som e luz, onde acontecem os movimentos dançantes, exercícios de aquecimento, postura corporal, de relaxamento e alongamento, mas esse cenário pode acontecer, também, num outro espaço circunscrito como o saguão de um shopping, o palco de um teatro, um logradouro, uma calçada, um palco montado em uma praça ou praia e assim por diante.

O cenário da escola palco, com seus personagens e movimentos apresentam e representam valor agregado em suas práticas. Os movimentos dançantes construídos, feitos e refeitos, são baseados em diversos sentimentos por se tratar de um *‘bem intangível’* ou seja, são bens que não podem ser tocados porque não têm corpo, é a *‘representatividade imaterial da sensação’*, das trocas, do estresse, da ansiedade, dentre outros sentimentos.

Antes da apresentação, da alegria ao se apresentar, do prazer ao criar novos passos, da euforia ao vestir-se e maquiar-se, da descontração após o espetáculo, da satisfação, dos aplausos, do elogio, dentre outros, todos são *‘bens intangíveis’*, ações intocáveis materialmente falando. Embora o movimento corpóreo seja tangível e observável.

Nesse cenário a ênfase nos significados dos acontecimentos leva a uma aprendizagem que adquire um sentido próprio, tornando-se, uma construção que representa e gera uma aprendizagem construída, não sendo apenas um processo de passagem da teoria à prática, mas sim a elaboração interior do aprendiz mediante *‘assimilação/acomodação’* e aprendizagem, conforme Jean Piaget (s/d). Isto faz sentido em seu universo pessoal, não sendo uma mera repetição, mas uma construção sua representativa e individual.

Quando essa aprendizagem acontece, torna-se significativa, numa relação dialógica processual representada por cada aprendiz, de modo pessoal e único, pois passa pela relação-interação da prática pedagógica dançante e a teoria na busca da compreensão, interpretação

dos fatos e na projeção dessa realidade, ela adquire uma consistência que perpetua os fatos pedagógicos, isto é, o que se aprende não se esquece.

Nesta dialogicidade, a aprendizagem significativa constrói-se inclusive, na partilha de experiências onde se substabelecem outras aprendizagens também significativas, construídas de modo particular, interior ou exterior a esse aprendiz.

A representação, na opinião de Vasconcelos (2000), busca os vínculos que o sujeito tem com a prática, com os seus valores, com suas experiências, suas necessidades, seus interesses e suas expectativas que se colocam como “formas, como pontos de articulação com o conhecimento a ser construído numa aprendizagem significativa” (VASCONCELOS, 2000, p.65).

Como se percebe, existe uma teia na construção dos espaços relacionais escolares que se encontram em permanente movimento e que, portanto, se “recriam e se transformam em sua temporalidade” (MACEDO, 2010, p.33).

Esta visão induz a uma reflexão sobre como as práticas pedagógicas, enquanto processo de aprendizagem na escola palco, podem ser vistas mediante um olhar de dentro, ou seja, ao ir à Escola de Frevo ver o que não se consegue ver do lado de fora pelos próprios meios, precisando que outros contem as coisas acontecidas, pensadas ou sentidas no interior da Escola de Frevo e em lugares e tempos não acessíveis para os outros, isso promove uma rica experiência de vida.

Através desse caminho, considerando o momento em que se encontra a Escola pública, conseqüentemente a Escola de Frevo, procurou-se, nesse estudo, evidenciar a importância do espaço escolar, colocando-o como fonte de experiência e de aprendizagem, de limites e de possibilidades, para que o alunado possa interagir com o ambiente e com o outro ser.

Esta perspectiva leva a busca da própria identidade do aprendiz e lhe promove uma apropriação de instrumentos para desenvolver suas habilidades, capacidades e competências, assumindo, assim, posições e ações diante da realidade existente, célere, temporária, na esperança de (re) construir-se como cidadão-dançarino.

Essa capacidade de (re) criar-se e ou (re) fazer-se implica numa atuação transformadora e inclusiva do homem, cujos sentimentos e expressões estão calcados nas demandas atuais da nova sociedade.

3.4. Novos conceitos complementares à Inovação Pedagógica

Para a compreensão do paradigma emergente contemporâneo que propicia condições para obtenção de indicativos, sobre *'como'* acontece a aprendizagem na Escola de Frevo e quais as práticas pedagógicas mediadas pela corporeidade, fazem-se necessários alguns outros conceitos basilares.

Assim, é fundamental compreender como esses conceitos influenciam nas aprendizagens, frente à diversidade do tecido social atual para que se possa finalizar esta primeira parte da sistematização epistemológica do estudo. São eles: *'aceleração'* e *'transitoriedade'* do autor Alvin Toffler, e *'bricolagem'* e *'matética'* do autor Seymour Papert.

3.4.1. Aceleração

No último século os intervalos entre os acontecimentos têm acontecido de forma mais intensa, significando que as mudanças estão ocorrendo mais rápido do que jamais se pensou, e não se tem como medir esse tempo. Não se sabe, por exemplo, medir a taxa com que flui um boato na sociedade, como se mede a taxa de sangue do corpo humano.

Os fatos acontecem numa fluidez e ritmo de sequência exponencial, onde cada episódio de hoje amanhã já é considerado passado, e o intervalo entre os acontecimentos é totalmente relativo devido ao crescente número de ocorrências. Isto deixa a muitos bastante perplexos, pois até para assimilar a aceleração leva-se um tempo.

Como se pode entender, as mudanças estão em processo de aceleração, mas não existe um modo absoluto de medir as suas variações, dessas mudanças, até porque, na natureza, existem infinitas transformações simultaneamente acontecendo, assim, dentro dessa mobilidade pode-se inferir que a alteração é sempre relativa e ao mesmo tempo desigual, dependendo das variáveis implicadas como ritmo, fluidez e duração da ocorrência.

Segundo Toffler (1970), a vida humana pode ser pensada como um grande canal através do qual a experiência flui; este fluxo de experiências consiste na vivência de inúmeras situações. A aceleração da mudança, na sociedade, altera drasticamente o fluxo dessas situações através desse canal experiencial.

Assim, não existe uma definição clara para uma situação, podendo, todavia, cada situação ser dividida mentalmente em alguns componentes básicos identificáveis como *'coisas'* que são cenários físicos formados por objetos naturais ou elaborados pelo ser

humano, artificialmente. Cada situação ocorre num '*lugar*' que é uma locação ou palco, no qual a situação ocorre, podendo também ser uma sala de aula, ou um escritório, uma cidade, um estado ou país. Por outro lado, cada situação social também é composta por um elenco, que são as '*peças*'.

As situações também envolvem uma localização na '*rede organizacional*' da sociedade, num contexto de '*ideias*' e '*informações*'. Infere-se, assim, que qualquer situação pode ser analisada em termos desses cinco artefatos: as coisas, os lugares, as pessoas, as ideias e a estrutura organizacional.

Estes componentes analisados, isoladamente, contemplam a dimensão do espaço-tempo em que as situações ocorrem (5 minutos ou 1 hora). O tempo representa um papel crucial alterando o significado ou o conteúdo das situações.

Ao se procurar entender o tecido da experiência social em que medida ocorre a aceleração na sociedade, as situações tornam-se reduzidas ao '*caleidoscópio do tempo*', portanto, há que se entender '*como*' esses relacionamentos estão acontecendo e em quais situações ocorrem. Assim, entende-se que:

O tempo é a medida comparativa para grandes e diversificados processos. Sem o tempo a mudança não tem significado. E sem a mudança o tempo para. Assim o tempo pode ser concebido como os intervalos durante os quais os eventos ocorrem (TOFFLER, 1970, p. 31).

O indivíduo que consegue incorporar o '*princípio de aceleração*', que compreende no próprio corpo como também na sua mente que as coisas estão se movendo mais depressa no mundo em sua volta, realiza essa compreensão automática, inconsciente para o entendimento do tempo. Prevendo que certas situações durarão mais ou menos tempo, ele não costuma ser surpreendido, de guarda baixa. Já as pessoas cujas expectativas de duração se congelam, pois não previram em seu cotidiano a diminuição da duração das situações, sentem-se surpreendidas frente às rápidas e até frustradas mutações.

As mudanças, na razão entre o velho e o novo, provocam um impacto elétrico nos hábitos, nas crenças e na autoimagem de milhões de indivíduos. O ritmo de vida influencia profundamente o comportamento provocando reações fortes e contrastantes nas pessoas.

O nível de mudança é também uma força psicológica, uma vez que a taxa crescente das mudanças no mundo é um fato concreto e, em torno do ser humano, esse fato perturba a vida interior de cada um, alterando a própria existência já que a aceleração externa implica em

aceleração interna, fato, às vezes, ignorado pelos psicólogos, ocasionando transtornos funcionais ou situacionais.

Em meio a tantas mudanças encontra-se um ponto mais delicado que é o '*impulso de aceleração*' quando uma sociedade ampla se choca contra a experiência diária comum do indivíduo contemporâneo, funcionando assim como uma mola propulsora para a celeridade social.

Com a aceleração da mudança acontece a redução da duração de muitas situações além de alterar seu significado e acelerar a passagem pelo canal da experiência, isto é, alterar todo o meio ambiente intelectual do homem e o modo como ele pensa, sente e vê o mundo.

Estas são questões indeléveis da contemporaneidade que com o advento da escrita, depois com a criação da imprensa de Gutemberg e com os livros, foi aumentando a taxa de crescimento e nos últimos anos, por volta de 1950, com o advento do computador, irrompeu-se uma aceleração sem precedentes com uma aquisição de conhecimentos sem igual.

A tecnologia exerce também um papel preponderante como poderoso '*agente acelerador*' onde o conhecimento passa a ser o seu combustível. A velocidade com que o homem armazena conhecimento útil sobre si mesmo e sobre o universo cresceu de modo exponencial. Outras ferramentas analíticas de crescente poder para observar o universo, até então invisível surgiram, dentre elas o telescópio, no sentido macro, e o microscópio para o micro, aumentando de forma célere e potente, a taxa de conhecimento e geometricamente numa velocidade do impulso de aceleração muito pujante. Algo realmente de grande magnitude!

Toda essa carga de mutações converge para questões sociais de relevância. Assim, Francis Bacon²⁹ afirmou: '*conhecimento é poder*', podendo-se atualmente inferir que no cenário social '*conhecimento é mudança*' e acelerar a aquisição de conhecimentos é um fato que alimenta o grande império da tecnologia. Consequentemente isso significa acelerar as transformações e o poder, ou seja, quem se mantém no poder.

Não alheio a este impulso acelerativo da mutação em que o conhecimento se traduz em poder, e que, consequentemente, este muda de mão, um fato passa ao lado, como adquirir conhecimento mais rápido, num panorama onde é preciso compreender e assimilar as mais diversas informações de modo rápido, onde qualquer demora torna a compreensão obsoleta, pois a informação já é outra.

²⁹ http://www.oocities.org/~esabio/o_conhecimento_em_si.htm Acesso em: 26/06/2011

Um exemplo típico, observado na Escola de Frevo, foi a demonstração de como acontecem esses fenômenos na prática entre os estudantes.

Uma aluna comentou, em sala de aula, que o professor iria faltar à aula seguinte por estar num congresso sobre dança típica nordestina, na capital de São Paulo. Informação falaciosa, que não procedia aos fatos, sendo prontamente retificada pela direção. Há que salientar que a *celeridade* da direção não foi suficientemente veloz para barrar a velocidade da informação, que teve uma repercussão distorcida pelos alunos no clicar dos seus celulares, lépidos, efervescentes e em grande profusão. Assim, a narrativa inverídica venceu e fluuiu como se verdadeira fosse.

No dia seguinte, pela manhã, ligaram para a diretora da Escola de Frevo sobre a provável ausência do professor e, mais uma vez, foi ratificada a informação: ‘a turma da tarde terá aula’, disse enfaticamente a direção. O professor lecionava nos períodos tarde/noite. Os alunos do turno da manhã, que não tinham aula com esse professor, também indagaram sobre a existência do congresso e, mais uma vez, foi passada a informação da inexistência da participação do professor no congresso sobre a dança e que todos deveriam encaminhar-se para a sala de aula.

Pode-se observar, claramente, o fenômeno da ‘*aceleração*’ com que a notícia se espalhou, cresceu e replicou para os outros estudantes, inclusive de outros turnos, embora se tentasse explicar que o professor viria dar a aula.

À tarde, quando o professor finalmente chegou, esse assunto que tinha sido tão polêmico depressa se esvaiu sendo rapidamente substituído por outro na pauta do alunado.

Não houve nenhum questionamento sobre o surgimento do assunto, pois tal fato já fazia parte do passado e não mais interessava a ninguém. Desse modo, o tema agora em evidência foi o planejamento para os ensaios de uma próxima apresentação que aconteceria em junho de 2010. Pode-se, assim, verificar a *celeridade* dos acontecimentos na Escola de Frevo.

Infer-se, assim, que a percepção que o homem tem do tempo está intimamente ligada aos seus ritmos internos, mas suas respostas para o tempo são culturalmente condicionadas já que parte desse condicionamento consiste na construção de hábitos desde a infância, de uma série de expectativas a respeito da duração de eventos, processos e/ou relacionamentos, explica Toffler, (1970).

De fato, uma das mais importantes formas de conhecimento que se fornece a uma criança é o de ‘*quanto as coisas duram*’, por exemplo: um almoço, em média, não dura menos de 15 minutos e nem mais de uma hora. Esse conhecimento é transmitido de forma sutil,

informal e frequentemente inconsciente, no entanto, sem uma série bastante rica de expectativas socialmente convincentes da duração das coisas, nenhum indivíduo poderia funcionar satisfatoriamente.

Em face deste desafio, indaga-se: como a Escola de Frevo poderá acompanhar essa rotatividade e fazer frente a esses fenômenos atuais, do tipo relâmpago? Como atender a essa '*expectativa de duração*' que está cada vez mais rápida? Isso reflete o desafio existente. Os professores e pais que levam vidas de relativa '*baixa transitoriedade*' cujos relacionamentos tendem a ser duradouros possuem '*expectativas de duração*' que estão sendo sacudidas pelo ritmo dos acontecimentos.

Neste contexto, o alunado, principalmente os mais jovens, vive numa condição de '*alta transitoriedade*', uma categoria em que a duração dos relacionamentos é radicalmente reduzida e a sua reposição extremamente rápida, ou seja, as '*coisas*' acontecem rapidamente e logo dão lugar a outras coisas, atividades, fatos, com a mesma velocidade, de acordo com Toffler, (1970).

Na medida em que a mudança acelera e as complexidades se multiplicam é possível esperar maiores cortes nos relacionamentos entre pessoas e coisas, pessoas e lugares, pessoas e ideias, pessoas e pessoas e até de pessoas com a estrutura organizacional devido ao processo instalado na sociedade atual. Falar sobre essa transitoriedade como "acontecimentos que se movem rapidamente numa época de produtos temporários para servir às necessidades temporárias" (TOFFLER, 1970, p.70) requer novas visões de mundo.

A aceleração do ritmo de vida entra como uma '*variável psicológica*' de crucial importância que foi sempre ignorada. Urge, agora, a necessidade de se rever essa variável associada à crescente velocidade de amplas mudanças científicas, tecnológicas e sociais que se fazem sentir na vida do indivíduo. Grande parte do comportamento humano é motivada pela atração ou pelo antagonismo em relação a esse ritmo de vida.

Segundo Toffler, compreender esse '*princípio*' requer rever a capacidade e/ou incapacidade da educação em preparar pessoas para enfrentarem essa '*sociedade superindustrializada*'. Frente a essa aceleração observam-se esforços no sentido de promover mudanças, embora surjam os entraves e as pessoas resistentes. Tem-se, por um lado, a perspectiva da permanência e, por outro, já se pode vislumbrar a possibilidade da mudança como um dínamo propulsor.

Um exemplo disso é o depoimento de uma aluna da Escola de Frevo, estudante de uma faculdade local. Ela revelou que na graduação passou por três cursos, em apenas um semestre:

primeiro, prestou vestibular para o curso de geografia, depois se transferiu para letras e finalmente foi para pedagogia.

Esclareceu, ainda, que, vendo no primeiro período que o currículo básico da área de ciências humanas era integrado, sendo comum a todos os cursos desta área, já no meio do semestre solicitou transferência para o curso de pedagogia, alegando que não se identificara com os dois cursos anteriores. A Escola precisa abalizar-se para entender e conviver com essa nova estrutura social, esse '*princípio da aceleração*' em que a expectativa de duração foi comprimida em tempo veloz, aduz Toffler, (1970).

Esse acontecimento narrado pela própria estudante (M.S.S. 19 anos), na Escola de Frevo, ilustra bem os pressupostos dos princípios de *aceleração* e *transitoriedade*. Tais pressupostos atingem tanto os alunos ao requererem mudanças, trocando experimentos, quanto a instituição educacional ao aceitar esses experimentos. Vale destacar que a instituição tem um currículo que propicia essas trocas, postura que indica novos pressupostos.

Frente a esta abordagem chega-se à conclusão que os relacionamentos estão cada vez mais frágeis, descontínuos, na medida em que existe essa inconstância de procedimentos acadêmicos, o relacionamento (instituição/aluno) torna-se débil. Então, na sociedade verifica-se essa mesma inconstância com os componentes básicos que constituem o '*tecido da experiência social*', isto é, o relacionamento das pessoas com coisas, lugares, ideias, organizações e as próprias pessoas tornam-se tênues.

Assim, os relacionamentos vêm-se reduzidos no telescópio do tempo, tal como seus valores e normas. Essa redução provoca sentimentos que demonstram a necessidade de se perceber que a inovação não é apenas uma mudança qualquer, ela tem um caráter intencional, profundo, que tenta afastar do seu campo de ação as mudanças produzidas pela evolução '*natural*' do sistema, infere Toffler (1970).

É impressionante o desenvolvimento da tecnologia da informação no cenário contemporâneo constituindo-se numa das mais importantes e menos conhecidas forças sociais. Mediante a compreensão desse conceito vai-se complementar com o próximo tópico outro relevante conceito.

3.4.2. Transitoriedade

A transitoriedade fornece um laço que há muito faltava para unir as teorias sociológicas das mudanças e a psicológica dos seres humanos enquanto indivíduos.

Interligadas, estas teorias permitem analisar o problema das mudanças em alta velocidade e o comportamento dos indivíduos com outro olhar, numa nova abordagem.

Ray Kurzweil (2001), o inventor e futurólogo americano em seu ensaio *A Teoria das Mudanças Aceleradas*, prevê que mudanças de paradigmas foram e continuarão a se tornar cada vez mais comuns ao ponto de levar a mudanças tecnológicas tão rápidas e profundas que representam uma ruptura no tecido da história humana.

Ele acredita que a Teoria das Mudanças Aceleradas implica que uma singularidade tecnológica irá ocorrer, onde a taxa de progresso técnico vai aumentando exponencialmente, na medida em que se vai descobrindo maneiras mais eficientes de fazer as coisas, de apreender com os diversos instrumentos tecnológicos e computacionais.

Assim, a sociologia das mudanças possibilita uma modificação de hábitos sem precedente, não apenas no âmbito tecnológico, como já se verifica, mas também como a taxa de avanço técnico, entre os seres humanos, na medida em que se foi descobrindo modos mais eficazes de fazer às coisas, como também encontrando formas mais eficientes de aprender a linguagem, a escrita, à filosofia, os números, o método científico, os instrumentos de observação, os dispositivos de computação, calculadoras mecânicas, computadores, aparelhos dos mais diversos e cada vez mais sofisticados.

Estes grandes avanços da tecnologia indicam as capacidades para dar conta das diversas informações que chegam às pessoas, cada vez mais próximas entre si objetivando construir uma sociedade informatizada, globalizada e acelerada.

Assim, a sociologia da mudança investiga e demonstra que existem mais pessoas envolvidas, mais inventores em potencial com crescimento mais rápido nas áreas tecnológicas, científica, médica, empresarial, e outras. Diversificando esse crescimento desde a década de 1970 quando o sistema mundial vem se desenvolvendo de modo exponencial e não linear, como vinha acontecendo antes, esse crescimento leva a um torvelinho que promove uma avalanche de transformações nem sempre assimiláveis por todos.

No panorama da contemporaneidade, algumas pessoas se sentem atraídas por esses movimentos que geram variações, acelerando o ritmo de vida a ponto de se sentirem ansiosas, tensas, pouco a vontade quando esse ritmo diminui. Essa atração, essa necessidade de estar no centro do movimento é ocasionada por uma força motriz e que algumas pessoas precisam estar no centro das oscilações rápidas para sentirem-se bem vivas, não importando muito o movimento.

Segundo o professor James A. Wilson da Universidade de Oxford, essa atração por um ritmo de vida acelerado é uma das forças motivadoras ocultas por trás do *‘êxodo das*

inteligências’ que foi e ainda é a migração em massa de cientistas europeus para os EUA e Canadá. Segundo aquele professor pesquisador, após entrevistar 517 cientistas e engenheiros ingleses, concluiu que não foi só o alto salário que atraiu estes cientistas e engenheiros, mas “o ritmo mais rápido, a celeridade dos acontecimentos na área urbana e no campo da pesquisa norte americana” (TOFFLER, 1970, p.44).

Outra força motriz que leva pessoas para o centro dos movimentos mutacionais é a preferência por um ritmo de vida urbana acelerada, onde certas pessoas já não conseguem se fixar em lugares mais tranquilos. Assim, o aparente ímpeto de viajar sempre é, segundo o professor Wilson, um mecanismo compensatório.

A psicologia contemporânea conduz à compreensão sobre a poderosa atração que um determinado ritmo de vida exerce sobre uma pessoa, isso ajuda a esclarecer comportamentos que, de outra forma, não fariam sentido. A atração dessas pessoas pela rotatividade de acontecimentos, por um movimento rítmico mais frenético não é uma homogeneidade na sociedade, pois há pessoas que preferem um ritmo mais lento, como a vida no campo dispensando assim o burburinho das grandes metrópoles. Na verdade há grupos que se sentem psicologicamente mais tranquilos em meio às grandes variações rítmicas atuais e outros que preferem a tranquilidade que a vida campestre ainda proporciona.

É evidente que estar em uma *‘sociedade emergente superindustrial’* significa engajar-se num mundo que se movimenta de modo muito rápido, que requer, no mínimo, um entendimento célere do que acontece e como acontecem as situações.

As pessoas que se sentem desconfortáveis diante do frenético ritmo de vida, desenvolvem uma verdadeira aversão pela tecnologia das civilizações contemporâneas, essas pessoas, geralmente mais idosas, reagem com violência contra a aceleração e as mudanças, comumente a idade está associada ao conservadorismo se bem que a história de vida dessas pessoas também conta nesses casos, pessoas que sempre viveram no campo ou em cidades pequenas, calmas para os padrões atuais, sentem certo desconforto nos cenários urbanos conturbados, agitados.

Sejam quais forem às razões, qualquer aceleração das mudanças que tenha o efeito de acumular mais situações no canal da experiência, num dado intervalo de tempo relativamente pequeno é ampliada na percepção da pessoa mais velha, ou mais calma, mais resistente ao novo, que sente agudamente esta diferença.

Outras tensões também surgem entre gerações - pais e filhos - entre pessoas - marido e mulher, patrão e empregado, estas tensões podem estar relacionadas a diferentes respostas à aceleração e mudança do ritmo da vida. Pode, também, ocorrer com relação ao choque entre

culturas, no caso específico do frevo, música frenética, ágil, colorida, em som e movimentos, pode causar rejeição em pessoas acostumadas à música lenta, dócil, de movimentos contritos como a música erudita ou sertaneja, por exemplo.

Como o exemplo de Seymour Papert (1994), no livro *'A máquina das crianças'* quando demonstra o estilo dançante lento da classe social elitizada, distante, corporalmente falando, respeitosa, acontecida nos salões do hotel, retratada no filme *'Dirty Dancing'*³⁰ e a dança realizada pelos empregados do hotel, em outro ambiente, no mesmo hotel em andar distinto onde a sensualidade, o dançar frenético, rápido, o volume do som, a junção dos corpos eram componentes explosivos do ritmo célere.

Isso demonstra que numa mesma cultura e mesma época a diversidade de classe social interfere na aceitação do ritmo musical. Com isso, pode-se pensar a influência da cultura nas situações em que surgem as mudanças. Assim, tanto a população como a elite às vezes resistem ativamente a uma mudança de ritmo devido às questões não só culturais como sociais e comportamentais.

As questões socioculturais estão no bojo da sociologia das mudanças, onde perpassam pelos valores apreendidos, preconceitos desenvolvidos, ideologias, hábitos, e comportamentos, devido à *'subjetividade da vida social'* (LAPASSADE, 2005. p, 113).

Assim o conceito de transitoriedade é:

A contrapartida psicológica que penetra e tinge a consciência afetando radicalmente o modo como as pessoas se relacionam com as outras pessoas, com as coisas, com todo um universo de ideias, artes e valores (TOFFLER, 1970, p. 28).

Este relacionamento descrito exerce um papel preponderante no comportamento humano contemporâneo onde todas as teorias da personalidade, todos os conhecimentos psicológicos, sem esta compreensão, devem permanecer pré-modernos. A psicologia sem a transitoriedade é uma ciência que não percebe, precisamente, os fenômenos que são peculiares ao tempo contemporâneo.

Uma vez que ao se modificar o relacionamento com os recursos do entorno, ao se expandir violentamente o âmbito das mudanças, ao romper-se irrevogavelmente com os laços do passado, com as velhas modalidades de pensar, sentir e se adaptar, constrói-se um novo tempo.

³⁰ O autor refere-se ao filme *'Dirty Dancing'* (1987/EUA) no Brasil exibido com o título *'Ritmo quente'*. Direção do Ermine Ardolino, com Patrick Swayse e Jannifer Grey (NT). PAPERT, Seymour. *A máquina das crianças: repensando a Escola na era da informática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994. p.119.

Então, urge que se prepare o cenário para outra sociedade completamente nova, onde se precisa, urgentemente, aprender a lidar com as alterações da nova textura da existência, da modalidade dessa nova vida, desse *'psi'* frente às formas até então desconhecidas de ver e entender o mundo em que se vive.

“A transitoriedade é uma nova *'temporalidade'* da vida diária, que resulta num estado de espírito, *'numa sensação de impermanência'*” (TOFFLER, 1970, p. 48).

Os filósofos e teólogos, é claro, sempre tiveram consciência de que o homem é efêmero, sendo a transitoriedade, num sentido amplo, parte da vida, consequentemente crê-se efêmera, isto implica dizer que: esta é uma geração de *'cidadãos da era da transitoriedade'*.

Assim, os vínculos relacionais tornam-se cada vez mais frágeis, impermanentes, no conjunto das *'experiências sociais'* intermediadas pelas pessoas, pelas coisas, lugares, ideias, organizações e também pelo tempo. Verifica-se, então, que a pouca duração de cada relação são relacionamentos que antes duravam longos espaços de tempo e agora se apresentam numa reduzida expectativa de tempo de duração.

Pode-se então inferir que a transitoriedade de fato pode ser definida de modo específico em termos da *'taxa com que os relacionamentos mudam'*, ou seja, podem-se dividir os componentes básicos das relações (coisas, lugares, ideias, organizações e pessoas), ao se “medir a taxa com que esses componentes entram e saem da vida de cada um, pode-se então obter o período da *'duração dos relacionamentos'*” (TOFFLER, 1970, p. 49).

Para uma maior clareza Toffler fala da ideia de *'rodízio'* e elucida que se coloca como a taxa de relacionamentos o rodízio que se faz nos restaurantes de pizza e massas, onde o comerciante, de olho na taxa de substituição dos tipos de massas e pizzas que vende e a taxa do restaurante como um todo, entende que a rápida substituição dos produtos, (massas e pizzas) numa alta rotatividade das vendas, é um forte indicador para manter os insumos frescos e aptos à venda além de agradar e fidelizar a clientela.

Analogicamente observa-se como funciona a transitoriedade frente à *'taxa de reposição dos diferentes tipos de relacionamentos na vida de um indivíduo'*, esta taxa pode ser da *'alta rotatividade'* e ou de *'baixa rotatividade'*, dependendo do modo como cada indivíduo vivencia seus relacionamentos, todavia, algo é certo: todos podem ser caracterizados em termos dessa taxa, e a “aceleração implica em que, pelo menos, certos tipos de situação serão comprimidos no tempo” (TOFFLER, 1970, p. 50).

Os componentes básicos das relações influenciam de modo relevante, assim os relacionamentos com as *'coisas'* têm seu valor, sua significação, não somente devido a sua utilidade funcional, mas também por causa do seu impacto psicológico, pois elas (as coisas)

afetam o senso de continuidade e descontinuidade, como também desempenham um papel na estrutura das situações.

Já as atitudes para com as coisas refletem julgamentos valorativos, dependendo do encurtamento de como as coisas aceleram o ritmo da vida. Ex.: o vestido de noiva alugado, diferente dos comprados no tempo das nossas mães, tem valor totalmente fugaz, prático, assim como as fraldas, os guardanapos, os copos, os pratos descartáveis. Não há um vínculo afetivo.

Na medida em que a mudança acelera e a complexidade se multiplica, é possível esperar maiores extensões do *'princípio da disponibilidade'*, isto é, não há tempo para se criar um vínculo com determinada coisa, quanto maior a disponibilidade, maiores serão os cortes no relacionamento do homem com as coisas.

Os relacionamentos com os *'lugares'* datam desde os grandes descobrimentos onde os navegadores migravam para expandir territórios, conhecimentos e poder, talvez, o tipo de movimento mais significativo, psicologicamente falando, seja: o indivíduo mudar geograficamente seu lar, sendo que esta forma de mudança implica tanto na motivação como na necessidade; para essa mudança urge uma adaptação à cultura para onde se vai e essa adequação torna-se fator relevante para uma maior ou menor rapidez na acomodação.

O escritor Peter Drucker disse que as maiores migrações iniciaram com a segunda grande guerra, que continuaram sem nunca diminuir e Toffler (1970), aferi que a sociedade norte americana possui elevadas taxas de mobilidade geográfica dentro do cinturão urbano, fato que nas sociedades superindustriais é comum. A transferência de profissionais e técnicos nas grandes empresas é uma cultura natural, já que as empresas precisam dessa rotatividade como um passo necessário para esses profissionais, como um valor agregado economicamente falando para as empresas.

Essa maré de seres humanos em movimento ocasiona efeitos colaterais, por um lado os indivíduos precisam de rápida adaptabilidade e isto implica na Escola dos filhos, nos hábitos do novo lugar, no conhecimento do entorno (bancos, shoppings, restaurantes), e por outro lado, o novo causa fascínio, trazendo sempre expectativas de melhorias, de possibilidades, de futuridade.

Esses dois lados podem agir sobre o psicológico e o social do indivíduo de modo positivo ou negativo, mudar com a expectativa de melhorar a qualidade de vida e adaptar-se a ela é um fator positivo, mudar forçado por um contexto, os exilados de guerra, os trabalhadores não especializados e ou semi especializados que são compelidos a mudar, que precisam apropriar-se de novos conhecimentos, como os primeiros contatos com uma

tecnologia ou língua diferente que eles não conheciam anteriormente causam, a princípio, um transtorno.

Certas situações causam sentimentos de perdas dolorosas, contínuas saudades, sensação de abandono, sintomas de depressão, angústia, impotência, incapacidade de aprender, dentre outros sentimentos, estes são fatores negativos, além da necessidade de aprender a lidar com as expressões do luto e as novidades do lugar para onde foram designados.

Estas mudanças das áreas menos favorecidas para regiões mais desenvolvidas em busca de melhores condições de qualidade de vida (salário, estudo, emprego, possibilidades...), ocasionaram grandes conflitos dentro da própria família que *'desenraizada pela renovação urbana'* saem das áreas agrárias em busca de empregos nas indústrias, nos grandes centros metropolitanos, porém, com pouco ou nenhum conhecimento da vida nesses cenários totalmente estranhos, ficam “tolhidas e angustiadas frente a toda essa modernidade, nesses novos contextos” (TOFFLER, 1970, p. 81).

O urbanismo - modo de vida dos habitantes das cidades - preocupou a sociologia na virada do século quando o sociólogo alemão Max Weber, da Universidade Humboldt, em Berlim-Alemanha, destacou o fato de que as pessoas das cidades não conhecem seus vizinhos como os conhecia nas pequenas cidades.

Louis Wirth, sociólogo alemão da Escola de Chicago, observou a natureza fragmentária dos relacionamentos urbanos, cuja característica desses seres urbanos é se conhecer em papéis altamente segmentados, a dependência um dos outros se restringe a um aspecto altamente fracionado à esfera da atividade de alguém.

Assim, metem-se num relacionamento superficial e parcial focado na atividade do outro. Ex.: ao vendedor de automóvel interessa apenas o processo da compra e venda do automóvel, não importa se o filho do seu cliente é alcoólatra, à “professora interessa apenas lecionar suas aulas na universidade, não importando se seus alunos são órfãos ou têm conflitos com os pais” (TOFFLER, 1970, p. 88).

O homem urbano precisa ter relacionamentos mais ou menos impessoais com a maioria das pessoas com quem tem contato, precisamente para escolher as amizades que devem ser nutridas e cultivadas, pois sua vida representa um ponto tocado por dúzias de sistemas e centenas de pessoas, e sua capacidade de conhecer melhor algumas dessas pessoas é ínfima. Sendo, portanto, necessário que ele - homem urbano - minimize a profundidade do relacionamento com certas pessoas, tornando-se um ser superficial.

Assim, deve se relacionar com apenas algumas personalidades de modo integral e com outras pessoas deve se relacionar de modo funcional, isto é, enquanto a pessoa tem algo a oferecer ou receber dentro da sua função. Não há tempo para se relacionar com muitas pessoas, muito menos aprofundar a relação.

A urbanização é apenas uma das pressões que empurram o relacionamento das pessoas para uma '*temporalidade*' sendo esta uma das características que reforça a mobilidade geográfica que funciona como um acelerador, tanto do fluxo de lugares como do fluxo dos relacionamentos pessoais. Verificaram-se, assim, componentes tangíveis que formam a '*taxa de crescimento ascendente*', que são os lugares e os relacionamentos.

Quanto aos elementos intangíveis que também são relevantes para a formação da '*taxa de crescimento*' pode-se observar, na cultura empresarial, a existência de uma necessidade inevitável de aceleração, de mudança, que, para o indivíduo, essa mudança cria um clima totalmente novo e um novo conjunto de problemas.

O rodízio de propostas empresariais significa que o relacionamento do indivíduo com qualquer estrutura, inclusive o conjunto implícito de direitos e deveres fica truncado, reduzido no tempo, pois a cada nova mudança ele precisa se reorientar, se reestruturar para integrar-se a nova cultura local.

O alto índice de rotatividade da empresa simboliza, de forma extremamente dramática, o rápido aumento com que os executivos constituem um arranjo institucional onde as equipes não são necessariamente de profissionais da mesma empresa ou local, mas são alocadas de diversas empresas quando e onde se tem uma situação a resolver.

Assim, estes profissionais são reunidos para resolver problemas específicos em curto prazo. Este procedimento, esta dinâmica denominada pelos executivos de '*gerência de projeto*' ou '*força-tarefa*' "funciona nos grandes centros empresariais, demonstrando eficiência dos profissionais e satisfação dos empresários" (TOFFLER, 1970, p.115).

Na medida em que a aceleração continua, a reorganização torna-se uma função contínua. A era da industrialização trouxe um ritmo mais acelerado de tal maneira que as formas burocráticas tornaram-se necessárias, frente às organizações frouxas e desarticuladas que as precederam, porém, com o passar do tempo, essas formas burocráticas pareceram morosas e ineficientes, e o que, em média, foram capazes de tomar as melhores decisões, agora deixam a desejar.

Atualmente essas decisões precisam ser mais rápidas e com todas as regras codificadas num conjunto de princípios fixos indicando como lidar com os diversos problemas de

trabalho, o fluxo de decisão pode ser acelerado para acompanhar o ritmo de vida mais rápido do que o da era na época da industrialização.

O sociólogo Weber foi suficientemente arguto para observar esse fato e destacou o extraordinário aumento na velocidade com que as decisões são transmitidas e exercidas numa pressão constante e aguda em direção a um aumento do ritmo da reação administrativa.

Assim, nas empresas das sociedades superindustriais se desenvolvem alguns fatores característicos prementes como a *'temporalidade dos sistemas temporários adaptativos'* onde os problemas serão resolvidos por *'força-tarefa'* composta por pessoas relativamente estranhas uma as outras, que representam um conjunto de diversas habilidades profissionais, com isto pode-se verificar rápidas mudanças uma vez que eram profissionais de áreas distintas focados nos problemas a resolver.

Esse formato revela dois lados, um a temporalidade em seus relacionamentos com a empresa libertando o indivíduo de muitos laços que o constrangia tanto quanto ao seu predecessor. Por outro lado, o rodízio de relacionamentos nas estruturas empresariais normais, traz consigo um rodízio de empresas informais assim como um ir-e-vir de pessoas, que a cada variação traz consigo a necessidade de um novo aprendizado às novas regras do jogo, assim, como uma rápida adaptabilidade e a não criação de vínculos significativos. O autor Toffler, diz que “a transitoriedade nesse sentido é libertadora” (TOFFLER, 1970, p.128).

O crescente rodízio de todos os relacionamentos significa uma carga adaptativa muito pesada sobre os indivíduos criados e educados para a vida num sistema social de ritmo mais lento. No campo da informação, a transformação é tão rápida e incessante que as verdades de ontem, de repente, tornam-se a ficção de hoje.

As celebridades, por exemplo, são instantâneas. Hoje é celebridade. Amanhã... Quem? Não sei, não lembro, foi celebridade? Essas pessoas são destruídas impiedosamente, irrompem como uma bomba e como tal explodem rumo ao esquecimento. Assim, os valores intangíveis também fazem parte da mudança nas sociedades contemporâneas superindustriais.

Frente ao conceito proposto vai-se complementar com o próximo tópico outro relevante conceito.

3.4.3. Matética

Seymour Papert, pesquisador sul-africano, professor de matemática e de educação do Instituto de Tecnologia de Massachusetts (MIT), foi o fundador do *'construcionismo'*, que

buscou meios de aprendizagem que valorizem a construção do conhecimento pelos próprios sujeitos.

O autor Seymour Papert (1994) buscou na sua abordagem '*construcionista*' meios de aprendizagem que valorizem a construção das estruturas cognitivas do sujeito, a partir das suas ações, apoiadas em suas próprias construções de mundo, numa visão implica um processo inovador, de uma aprendizagem informal, que pode ser "interpretada pela '*habilidade de aprender sozinha*', ou '*habilidade matética*'" (PAPERT, 1994, p.129).

O construcionismo de Papert possui a conotação de um '*conjunto de construção*' onde diversos saberes formam conjuntos no sentido literal, como fórmulas matemáticas que vão ampliando-se para incluir linguagens de aplicabilidade.

A construção desses conjuntos segue o mesmo raciocínio em qualquer área de aprendizagem, assim esses '*conjuntos*' a partir de ângulos matemáticos formados pelas retas, no caso, pelos braços e pernas do aluno, por exemplo, vão construir os movimentos corporais, por ângulos formados pelos membros do corpo humano, formando os movimentos que dão vida aos passos da dança/frevo.

Esse mesmo raciocínio leva outras aprendizagens, a quantidades de pesos e medidas do sistema métrico para fazer uma torta de banana, (utilizando xícaras no lugar de quilo ou gramas) ou, ainda, os versos e rimas para fazer um poema; estes poucos exemplos, são particularidades utilizadas por cada aprendiz.

Sendo assim, percebe-se que esta filosofia atribui uma especial importância ao papel das construções no mundo como um apoio para o que ocorre na cabeça dos educandos. A junção dos conhecimentos matemáticos, por exemplo, para a construção do cotidiano, de um jeito particular para cada aprendiz, sem fórmulas, um estilo de aprender sozinho.

Assim, um dos '*princípios matéticos*' centrais é a construção que incide na cabeça do aprendiz que geralmente ocorre de modo singular embasado pela construção de um tipo mais amplo de conhecimento '*no mundo*', '*como*' um castelo de areia, uma coreografia, um programa de computador, ou mesmo um poema.

O autor ao dizer '*no mundo*' tenciona dizer que o produto pode ser mostrado, discutido, examinado, sondado e admirado. Ele, o produto, está lá fora. Mas a construção deste produto implica num exame mais aprofundado sobre a ideia da construção mental deste, atribuindo o autor a importância especial ao papel das construções '*no mundo*' como apoio para o que ocorre na cabeça do educando, levando a sério a ideia de construir na cabeça e reconhecendo, assim, mais de um tipo de construção, considerando os métodos, os materiais usados pelos alunos e as suas habilidades para formar suas construções.

Isso favorece no alunado a desenvoltura do aprender com, como e sobre o pensar, construindo algo que lhe seja significativo de modo a envolver-se afetivamente. Nesta visão, considera-se a importância do significado dos conhecimentos construídos pelo sujeito e o estabelecimento entre as conexões, correlacionando o que está aprendendo com o que já conhece. Neste processo, destaca-se o mecanismo de equilíbrio, onde os desafios propostos provocam os desequilíbrios necessários para a construção de novas estruturas, resultando em novos conhecimentos conforme Papert (1994); Piaget, (1970).

No '*construcionismo*', duas ideias se destacam: a que contempla o aprendizado que se realiza por meio do fazer, ou seja, '*colocar a mão na massa*' e a que está contida no fato de que o aprendiz constrói algo do seu interesse, enfatizando o envolvimento afetivo, tornando a aprendizagem mais significativa. De tal modo que, o significado do conhecimento construído pelo aprendiz, articule a relevância entre o aspecto afetivo e as conexões estabelecidas entre o que está aprendendo com o que já apreendeu.

Essa aprendizagem, significativa independente da matriz de origem, ou seja, '*aprendizagem por descoberta*' ou '*aprendizagem dialógica*', reflete uma nova informação a qual é adquirida mediante um esforço deliberado por parte do aprendiz, que liga a essa nova informação um conceito ou proposições relevantes preexistentes em sua estrutura cognitiva.

Um dos indicadores que poderia ser mote de reflexão e ponto de partida refere-se ao desenvolvimento da '*matética*', que implica na percepção de Seymour Papert (1994), numa '*construção de um conhecimento concreto*', ou seja, a aprendizagem que a pessoa desenvolve sozinha, de forma singular sem a Escola, ou apesar da Escola.

Nessa conjuntura, Papert coloca que o sentido técnico da noção da concretude possibilita à '*habilidade matética*' uma importante construção do conhecimento concreto, realizada na cabeça do aluno.

Para o autor a Escola não respeita esse tempo de passagem do concreto para o abstrato, a Escola dispensa um tempo mínimo para que o trabalho mais importante seja feito, sendo rápida, não observando as habilidades matéticas do alunado no processo de aprendizagem que o torna ineficiente ou deficitário.

No discurso sobre a educação, a palavra '*concretude*' é empregada constantemente em seu sentido de senso comum, ou seja, quando um professor pretende inserir novos conceitos em matemática, por exemplo, ele logo fala em usar materiais concretos para apoiar a aprendizagem, surge então a ideias de usar blocos lógicos ou o ábaco³¹ para formar padrões

³¹ O ábaco foi disseminando por toda a sociedade, com a mesma função, fazer uma multiplicação de 5 algarismos com a mesma rapidez que uma pessoa faz hoje utilizando uma calculadora digital, o cálculo começa à

de números e ou mesmo para realizar atividades sobre as quatro operações matemáticas (somar, subtrair, multiplicar e dividir).

Figura 08

Ábaco



Fonte: <http://omeuabaco.blogspot.com.br/> Acesso em: 20/11/2012

Assim, o processo da aprendizagem em matemática, por exemplo, é trabalhado mediante objetos concretos onde o aluno teria chance de correlacionar conceito teórico à prática, porém, o aluno não teria a oportunidade de explorar posteriormente e descobrir por si mesmo sobre esses objetos didáticos e relacioná-los com os números, mediante sua própria manipulação e entendimento desse processo.

Seguindo nessa exploração, conforme os seus conhecimentos prévios, o aluno tomaria conhecimento sobre o que o professor se propõe a disponibilizar, ou seja ‘*o ensinar*’ e não como ele próprio, aluno, se apropriaria desses conhecimentos. Frente a esta impossibilidade de exploração do concreto ao seu modo o estudante é impelido a aprender pela vertente do ensinar. Esta atitude construcionista, no ensino, “mostra que a meta é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem a partir do mínimo de ensino” (PAPERT, 1994, p.125).

É uma proposição difícil de acontecer, pois não se pode atingir isso apenas reduzindo a quantidade de ensino. Para essa aprendizagem ocorrer seria necessário não dar o peixe (conhecimento pronto), mas ensinar a pescar (induzi-lo a construir seu conhecimento), o que leva tempo para desenvolver a sua habilidade matemática, para construir a sua compreensão do seu jeito.

Mediante um processo que crescerá aos poucos, de forma orgânica, onde acontece a aprendizagem verdadeiramente diferente, a ‘*habilidade matemática*’ caracterizada por novas

esquerda, ou na coluna mais alta envolvida em seu cálculo, trabalha da esquerda para a direita. Formado por fios paralelos e contas ou arruelas deslizantes, que de acordo com a sua posição, representa a quantidade a ser trabalhada, contém 2 conjuntos por fio, 5 contas no conjunto das unidades e 2 contas que representam 5 unidades. O ábaco é um instrumento bem sucedido que, segundo os estudiosos, foi uma invenção dos chineses para facilitar os cálculos. <http://www.brasilecola.com/matematica/o-abaco.htm> Acesso em: 23/03/2012

formas de pensar e de agir, sobre o que deve ser apreendido e como ser apreendido pelo próprio aprendiz, o induz a uma nova modalidade de aprender, como os movimentos corporais representativos, lúdicos e criativos, no caso específico da dança-frevo.

Mesmo assim, o traço da *'matética'* é indispensável para as atividades, uma vez que cada sujeito é singular em seu processo construtivo, em sua apreensão do movimento e em sua posterior apresentação desse movimento.

Isso implica refletir também sobre a dimensão social de educar e como acontece o processo no cenário escolar. A Escola atual mantém ainda muito forte o modelo da Escola fabril, que permanece ainda nos dias presentes, tanto no imaginário coletivo como nas atitudes educacionais docentes. É preciso revisitar a questão do eficientismo da educação, que é orientado para o mercado, conjecturado na possibilidade de uma proposta de mudança, uma vez que a sociedade atual mudou, e o individualismo é uma tônica relevante nessa sociedade.

O autor Papert (1994, p.56) refere que, a “atuação de alguns professores conservadores pode ser devido à representação cultural profundamente arraigada...” e que essa postura cultural... Pode ser nutrida por experiências pessoais, isto torna as práticas educacionais, extra e intra escolar, bastante contraditórias entre o discurso e sua prática.

Assim, a educação caminha por parâmetros curriculares contraditórios onde se observa que na disciplina didática se discute os métodos e as técnicas que o professor deve usar para produzir um ensino eficaz (que produza aprendizagem) e eficiente (que utilize uma grande quantidade de recursos). Mas não há uma palavra que se refira à *'arte de aprender'*. Alguém que queira *'aprender a aprender'*, recorre a que disciplina?

Existem nos cursos ministrados nas faculdades de educação, inúmeras disciplinas como a didática geral ou específica (didática da geografia, da matemática), planejamento do ensino, metodologia do ensino, avaliação do ensino. Tudo referente ao ensino, ao ensino e ao ensino... Tudo voltado para o professor ou para a transmissão eficiente do saber sistematizado (organizado em disciplinas), da herança cultural da sociedade. Pelo professor, para o aluno infere Papert (1994).

Sabe-se que as faculdades de educação oferecem as disciplinas de teoria da aprendizagem, mas que em geral, são embasadas em conteúdo de teor psicológico. Ficando estas teorias longe de abordar a *'arte de aprender,'* conteúdo relevante para os seus aprendizes então, mesmo as teorias que enfatizam o fato de que, o conhecimento precisa ser *'construído'* pelo aluno, e não, absorvido, pronto e empacotado, ver-se que essa afirmativa não contempla o processo da aprendizagem.

Nessa abordagem, procura-se, algumas vezes, convencer os professores da necessidade de adotarem um '*ensino construtivista*', voltado para a criação de ambientes em que as crianças possam '*construir o seu conhecimento*' pouco dizendo sobre como é que, de fato, se constrói esse conhecimento alega Papert (1994).

É o aluno, não o professor quem precisa construir, sendo a aprendizagem do aluno, não o ensino do professor, que precisa ser construído, assim, construir essa sua aprendizagem é, para o aluno, equivalente a desenvolver a sua competência e habilidades necessárias para que esse aluno seja capaz de definir e transformar em realidade o seu conhecimento e, consequentemente, elaborar o seu projeto de vida.

Assim, se pergunta: por que não existe em nossa língua portuguesa ou mesmo no inglês ou francês uma palavra específica para a '*arte de aprender*' da mesma forma que existe a palavra '*didática*', para se referir '*a arte ensinar*.'

Estas são colocações relevantes numa época onde as mudanças acontecem e o conceito de aprendizagem passa por ressignificações básicas, uma vez que ocorre, no ato do '*aprender-fazendo*', numa ação reflexiva em que a afetividade e a interação do sujeito com o objeto de estudo expandem-se para além do contexto escolar já que se vive num mundo repleto de novas exigências.

O autor Paulo Freire³², professor, conceituou que, ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, assim "o ser humano se educa em convivência com outro, sendo essa interação chamada pelo autor de '*comunhão*' com outros seres humanos" (FREIRE, 1983, p.79).

Para este autor o importante é o envolvimento, a comunhão de espíritos, noção para a qual Paulo Freire (1983), chama a atenção pontuando que, nenhuma aprendizagem, mesmo a '*autoaprendizagem*' deve ser caracterizado como uma aprendizagem em isolamento do outro, uma aprendizagem sozinha no sentido literal. Sempre se precisa do outro para que haja uma aprendizagem.

Frente a essa colocação é importante não esquecer que a comunhão de espíritos, de ideias entre seres humanos pode acontecer em mais de uma modalidade, isto é, direta ou indireta, interativa ou não, esta comunhão leva a circunstâncias que apresentam processos de

³² Formou-se em direito, não seguiu carreira, encaminhando a vida profissional para o magistério. Suas ideias pedagógicas se formaram na observação da cultura dos alunos - em particular o uso da linguagem - e do papel elitista da escola. O mais célebre educador brasileiro, autor da pedagogia do oprimido, defendia como objetivo da escola ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Doutor Honoris Causa por 27 universidades, Freire recebeu prêmios como: Educação para a Paz (das Nações Unidas, 1986) e Educador dos Continentes (da Organização dos Estados Americanos, 1992) <http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml?page=3> Acesso em: 22/03/2012

aprendizagens. Esta ponderação deixa claro que o ser humano precisa sempre do outro em maior ou em menor grau, pois ninguém nasce feito. “Vamos fazendo aos poucos na prática social em que nos tornamos parte” (FREIRE, 2001. p.43).

A proposta freireana é essencialmente dialógica, cujos elementos constitutivos do diálogo são ‘*ação e reflexão*’ esses constructos promovem espaços para que o educando, seja o sujeito da sua educação, e assim possa assumir a responsabilidade da sua liberdade e, com a ajuda do educador, possa construir seu processo de formação, com autonomia, (ibidem, 1997).

Assim, o diálogo é primordial e implica na transformação do mundo, é a partir da reflexão sobre seu contexto, do comprometimento, das decisões, que “os educandos se constroem a si mesmos e chegam a ser sujeitos, autônomos” (FREIRE, 1997, p. 35).

O autor complementa, que a construção da autonomia passa pela conscientização, ele propõe a “conscientização como um esforço” de ‘*conhecimento crítico dos obstáculos*’ (FREIRE, 2000, p.60) essa conscientização está baseada na relação consciência-mundo, e implica em transformar o mundo, exigindo assim que os sujeitos criem a própria existência com aquilo que o mundo dispõe.

Diante desse cenário educacional freireano, retorna-se ao autor Seymour Papert (1994), contemporâneo do Freire, que sugere o termo ‘*Matética*’ - mathetics em inglês - para se referir à arte da aprendizagem. O termo é derivado do verbo grego que significa ‘*aprender*’ assim como o termo ‘*didática*’ é derivado do verbo grego didaktikê que significa ‘*ensinar*’.

Assim, Seymour Papert e Paulo Freire, mediante ideias aparentemente diferentes, mas concordantes, complementares e tangentes sobre como os processos de aprendizagem devem ser construídos pelos próprios aprendizes enquanto artífices da sua própria história contribuíram para que esse novo paradigma tomasse forma entre docentes e instituições escolares.

Na visão de Papert o termo Matética tem aspectos em comum com o termo ‘*Heurística*’, que se refere à arte da descoberta intelectual (Papert, 1994, p.85).

Na contemporaneidade a Heurística foi aplicada especificamente para resolver problemas e a Matética para a aprendizagem. Papert estabelece um contraste entre os princípios heurísticos e os matéticos quando fala que a Heurística possibilita seguir regras e aplicar essas regras para conseguir resolver um problema, e mais, que esse tempo para resolução precisa ser rápido, pois, o estudante tem pressa de terminar um problema para iniciar a resolução de outro problema, o alunado trabalha em um tempo condensado.

Já a Matética requer que se disponha de um tempo mais elástico, flexível para resolver um problema. O aluno precisa de tempo para conhecê-lo e, através disso, melhorar a sua capacidade de lidar com outros problemas semelhantes. Assim,

A Matética é a mudança de foco de pensar sobre se as próprias regras são eficazes na aplicação imediata, para procurar explicações múltiplas de como trabalhar com as regras pode contribuir, a longo prazo, para a aprendizagem (PAPERT, 1994, p. 81).

As interpretações dos métodos da Matética possibilitam diversos temas mateticamente importantes, cada um dos quais aponta para um caminho no qual a Escola impede a aprendizagem. A *'arte de aprender'* seria, então, em vez de pensar em regras eficazes para aplicação imediata, procurar explicações de *'como'* trabalhar com essas regras, contribuindo, em longo prazo, para uma aprendizagem efetiva.

Nesta perspectiva, destacam-se temas mateticamente importantes que levam aprendizagem segundo Papert, (1994) a *'dar-se tempo'* que significa dar tempo a si mesmo para que possa refletir sobre a situação/problema para, em seguida, resolvê-la. No entanto, a Escola transgride esse princípio matético quando retalha o tempo. Por exemplo *'dar-se um tempo'* é um princípio absolutamente óbvio para se aprender algo novo, no entanto, a Escola flagrantemente transgride esse tempo, por suas maneiras de retalhar o tempo. Como?

A professora fala: Peguem seus livros... Façam os exercícios da página 21. No final do 8º. exercício toca a sineta beeehhh..., a professora continua: fechem seus livros. Acabou a nossa aula. Imagine um neurocirurgião, um executivo ou um cientista tendo que trabalhar com uma agenda tão fragmentada, encerrar uma atividade porque tocou uma sineta e encerrou seu tempo. Essa atitude compromete qualquer atividade. Como aprender com um tempo limitado se cada aluno é único?

Outra perspectiva relevante refere-se ao *'falar'* que incide numa boa discussão, que promove a aprendizagem. A Escola deve promover circunstâncias que favoreçam debates entre os alunos. Esta prática, frequentemente, esbarra no medo que os alunos têm de falar sobre o que aprenderam e sobre suas dúvidas, acreditando que as demais colegas já sistematizaram e organizaram o conteúdo. Isto ocorre, em especial, quando se encontram na presença de pessoas que exercem poder sobre eles. Este princípio da Matética referente ao *'falar'*, é vital para induzir a uma boa aprendizagem.

Embora se saiba que a Escola sempre tem uma agenda estilhaçada que impede muitas vezes a dialogicidade, e que diversas vezes impede o falar livremente do aluno, pensa ser mais

producente que ele escute mais sobre o que o professor discorre e que ele aprende mais ficando quieto e ouvindo.

Papert comenta que a Escola contém sentimentos reprimidos, pois, havia algo de errado com o modo da Escola falar, e especialmente com o modo de não falar sobre a aprendizagem. É comum ainda, nos dias atuais, um aluno querer falar sobre algo e o professor dizer: Cale a boca. Vamos à aula. Como se aquele aluno não pudesse expressar o que lhe invadia o íntimo, sem considerar as conexões existentes, sem se incomodar com o corte no vínculo afetivo.

Outro ponto relevante, com relação ao falar, é sobre *'como'* fazer as pessoas falarem sobre a aprendizagem, o autor refere-se ao falar como, não apenas questão de fornecer assunto e linguagem. Mais do que auxílio técnico para a discussão, deve-se requerer o desenvolvimento de um sistema de apoio psicológico, como a construção do que se pretende dizer e como dizer.

Este silêncio imposto é o típico *'princípio antimatético'* (PAPERT, 1983, p.83). Observado, inclusive, na Escola de Frevo (loco dessa pesquisa), onde os alunos, numa determinada aula, não puderam se expressar como pensavam sobre os exercícios pedidos, ou sobre os movimentos que dariam origem aos passos do frevo, *o não falar* apresentou-se como fator preponderante nas aulas do instrutor Bruno, durante certo tempo (ibidem).

Outro exemplo pertinente refere-se a uma aluna da Escola de Frevo que confessou, informalmente, que simplesmente não conseguia apresentar seminários na faculdade por não saber falar, tinha medo de errar, temia as críticas dos colegas, dos professores, e de não saber o que dizer. Ou seja, há todo um tabu, uma tensão, um estresse que se desenvolve nos primeiros anos de Escola e que acompanha o estudante do ensino fundamental passando pelo médio à faculdade.

A aluna M.G. revelou que foi *rotulada* (palavras da mesma), como uma criança no ensino fundamental, com *'transtornos de aprendizagem'* por ter dificuldade de falar o que pensava, tendo isso dificultado a sua aprendizagem na leitura, muito embora tenha aprendido a ler em tempo normal, segundo os critérios da sua Escola.

M.G. acha que ficou com algumas áreas defasadas. Contou que terminou o ensino médio e parou de estudar. Porém, ao matricular-se na Escola de Frevo, incentivada pelos colegas, voltou a estudar, resolveu fazer vestibular depois de um longo tempo, e, atualmente, está cursando o segundo período do curso de educação física.

Papert ressalta na Matética, à importância duma aprendizagem, quando exemplifica como um aluno que teve dificuldade em aprender, e refere-se à importância duma

aprendizagem que cause interesse, que tenha significado. É o princípio da ‘*conexividade*’ ou ‘*conectividade do conhecimento*’ essa perspectiva contempla as, ‘conexões’ ou seja, construir uma forma individualizada de conexões, ou fazer associações significativas.

A aprendizagem por intermédio da busca de conexões ocorre de forma simples, em um processo gradativo, diferente da memorização mecânica das características definidoras. As conexões acontecem em regiões de conhecimento fortemente evocativas para o aprendiz. Assim,

Sugere que parte da aprendizagem consista em fazer conexões entre entidades mentais já existentes, novas entidades mentais pareçam entrar em existências de formas mais sutis que escapam do controle consciente. Seja como for, pensar sobre a interconectividade do conhecimento sugere uma teoria de porque alguns conhecimentos são tão facilmente adquiridos sem ensino deliberado (PAPERT, 1994, p. 96).

Este princípio da conexidade ou conectividade tem relevância quando se entende que a aprendizagem tem como fonte de orientação uma prática matética sólida, uma vez que o alunado vai estabelecendo conexões entre os conhecimentos adquiridos em ambientes venturosos, no mundo, bem como a sua aplicabilidade na sociedade, mediante sua evocação. Frente ao exposto complementa-se o último conceito desse capítulo uma vez que a matética e a bricolage estão intrinsecamente correlacionadas.

3.4.4. Bricolage³³

O autor Seymour Papert (1994) refere que a melhor maneira para se aprender passa por uma ‘*inversão epistemológica*’, ou seja, a educação precisa de passar por formulações possíveis onde necessita de formas mais concretas de conhecer, isto é, uma inversão da ideia tradicional de que o progresso intelectual consiste em passar do concreto para o abstrato e do professor para o aluno.

Esta mudança requer uma abordagem que contemple uma maneira mais estimulante para a própria construção pessoal, de algo que faça algum sentido para o educando. A

³³ Termo francês que em sua definição mais simples, se refere a um trabalho manual, feito com o aproveitamento de todo tipo de objetos e materiais disponíveis. Claude Levi Strauss (2003) e Jacques Derrida (1971), ao se apropriarem do termo, definiram por bricoleur (aquele que cria bricolage) o indivíduo que realiza um trabalho de forma que não haja um planejamento pré-concebido, afastando-se, conseqüentemente, dos processos e normas comuns às técnicas tradicionais. Tem como característica a utilização de quaisquer materiais que se tenha à mão e que sejam interessantes ao criador, existentes no ambiente e com funções definidas para além da obra do bricoleur. <http://www.demac.ufu.br/semanadamusica/Textos/Texto04.pdf> Acesso em: 22/03/2012

dinâmica do trabalho em grupo, por exemplo, instiga a possibilidade que permite apreender-se o que se precisa sem o ensinamento direto do educador. Nessa modalidade de prática, certamente a aprendizagem não vai ser transmitida ao sujeito, mas sim construída e desenvolvida por cada aprendente, desde que o professor o deixe livre. Por isso, a educação deve oferecer condições para que o aluno vivencie situações que lhe permitam construir e desenvolver essas competências num ambiente pedagógico, não necessariamente escolar.

A '*Teoria Construcionista*', a qual auxilia neste processo, permite que a aprendizagem ocorra '*no mundo*', onde o conhecimento é adquirido através do uso de uma ferramenta concreta, para assim se chegar a um resultado palpável, num contexto imediato e mediado pelo aluno, conforme pontua Papert (1994). A aprendizagem, assim, torna-se significativa vista por um viés onde o educando vê sentido nos conhecimentos até então propostos.

A supervalorização do abstrato bloqueia o progresso na educação, reforçando mutuamente estilos na prática e na teoria. Na prática da educação, a ênfase no conhecimento formal-abstrato é um impedimento direto à aprendizagem, principalmente no tocante a crianças mais relutantes, conseqüentemente mais pressionadas, tendo por isso dificuldades em fazer atividades corretamente conforme o olhar da Escola tradicional.

E se porventura o seu modo de trabalhar não corresponder a este enfoque, o aluno poderá ouvir o seguinte: '*ele é artístico*' isto dito num tom que revela não ser este estudante academicamente sério: o artístico, neste caso, assume um tom secundário, menor.

Além disso, a supervalorização do pensamento abstrato vicia a discussão das questões educacionais que contemplam o cientificismo acadêmico, motivo de alguns educadores defenderem os estilos abstratos de pensar, pois esta defesa é porque, quase sempre, eles usam esse estilo. Além do que, o pensamento abstrato isola as demais variantes da realidade concreta educacional.

Na década de 60, ao mesmo tempo em que o movimento da matemática moderna atingia seu ápice, estava em voga dizer que era mais importante ensinar '*o processo do pensamento científico*' do que qualquer conteúdo científico particular, uma vez que o processo científico divorciado do seu conteúdo se torna muito abstrato, dificultando, conseqüentemente, a aprendizagem.

A questão gira em torno de como se pode trabalhar com um processo de aprendizagem natural, menos científico, numa aprendizagem informal e/ou em grupo, a qual depõe contra a natureza dos métodos científicos e rigores da Escola tradicional.

Assim, tem-se um motivo para a má instrução, pois os conteúdos científicos são mais abstratos, mais rigorosos, o que dificulta a quem apresente qualquer dificuldade, qualquer

fragilidade para a abstração. Além do que *‘ninguém gosta de ensinar crianças relutantes, inseguras’*. Pela via construcionista, o ensino tornar-se-ia melhor, mais acessível, assim como menos necessário, extraindo, desse modo, o melhor dos dois mundos.

O autor diferencia Instrucionismo de Construcionismo quando discute direções para a inovação e melhoria na educação.

Papert (1994) coloca o Instrucionismo num nível mais ideológico ou pragmático, sinalizando que o modo mais eficiente de aprender deve ser pelo aperfeiçoamento da instrução, que é, em si, uma questão técnica que pertence, num curso educacional escolar, aos *‘métodos’* que a Escola utiliza para ensinar melhor.

Mesmo quando o educador está transmitindo, com sucesso, informações, se este pudesse ver os processos mentais em funcionamento no cérebro dos seus alunos, observaria que o aprendiz está reconstruindo uma versão pessoal das informações que o educador pensa estar transferindo. Assim, o conhecimento simplesmente não pode ser transferido, pronto, transmitido *‘em pacotes’* para outra pessoa.

Quanto ao Construcionismo, filosofia de uma família de filosofias educacionais que valoriza a construção, a descoberta feita pelo estudante, entendendo que a Escola ensina melhor, quando esta abre espaço a novas ideias, possibilitando a criatividade do aprendiz, uma vez que a meta do construcionismo é ensinar de forma a produzir a maior aprendizagem com o mínimo de ensinagem³⁴.

A cada ato de ensinagem, a criança perde a oportunidade da descoberta, da construção em si. Esta colocação é deveras forte e comum na contemporaneidade pois, o que as crianças mais precisam é a oportunidade de serem ajudadas a obterem mais conhecimento de modo significativo, isto é de modo singular, próprio, autônomo.

Assim, o construcionismo leva a uma nova abordagem, onde a construção inicia na cabeça do aprendiz para depois apresentar-se e ser aplicada no mundo. Para melhor esclarecimento, tem-se o sufixo *‘ismo’* como um marcador do abstrato, sua presença reflete a mudança de estilo intelectual, o *‘como’* pensar. O construcionismo não coloca dúvidas no valor da instrução como tal, mas pondera que o concreto não deve ser confundido com uma estratégia mas sim deve ser usado como um trampolim para o abstrato.

³⁴ Termo utilizado pelas psicopedagogas Alicia Fernandez (2001), Sara Paín (1992), Beatriz Scoz (2003). A ensinagem consiste no processo e no ato de produção de sentidos e de reconhecimento de si mesmo como protagonista ou participante de tal produção. Isto é importante para a compreensão dos processos de aprendizagem onde a totalidade movente, faz parte do processo, o equilíbrio advém do desequilíbrio anterior traçados por relações não lineares.

O raciocínio abstrato, na cultura intelectual tradicional, tem dominado pela identificação de bom pensamento como pensamento abstrato, todavia com o construcionismo torna-se necessário a conquista de equilíbrio, que requer constantemente estar à espreita de formas variadas de reavaliar o concreto, poder-se-ia dizer como um análogo epistemológico da ação afirmativa.

Isto implica estar à espreita de forma insidiosa de abstração que pode não ser reconhecida como tal pelos que a usam. Por exemplo, estilos de programação que com frequência são impostos como se fossem simplesmente a *'maneira certa'* expressam um forte julgamento de valor entre os modos abstratos e concretos de fazer coisas. Outro exemplo, a ditadura da moda fashion, modelo / manequim onde a garota precisa de ser magra, esguia, ultimamente está sendo ultrapassado através da quebra desse paradigma com a moda *'Plus Size Fashion'*, ou seja, modelos gordos surgem nas passarelas e nas lojas (alguma lojas), é outro valor, outro perfil, são construções do concreto (as mulheres gordas) para o abstrato (novo padrão de beleza): por que não ser fashion as gordas também?

Isto deixaria o abstrato oculto como uma forma final de conhecimento, todavia para demover o pensamento abstrato visto como *'verdadeira energia eletromagnética'*³⁵ do funcionamento da mente é necessário, em último caso, uma análise, onde o pensamento concreto é mais merecedor dessa descrição e os princípios abstratos assumem o papel de ferramentas que servem, como muitas outras, para intensificar o pensamento concreto.

Todos os aspectos de estilos são muito relevantes para o ideário do construcionismo. As ferramentas usadas para a construção do pensamento e a transformação no concreto são muito particulares em cada aprendiz. O filósofo francês Claude Lévi-Strauss, antropólogo e professor, adota a palavra *'bricolage'* para referir-se à *'ciência do concreto'* onde um *'bricoleur'* tem o seu ponto de partida em estratégias para a organização do trabalho, como um pintor programador, por exemplo, é guiado pelo trabalho, como se procede, como se realiza, em vez de ficar com um plano preestabelecido.

Em outra proposição, o pintor tira, a partir de uma ideia mais sutil, que chamamos de proximidade com objetos, a sua pintura. Isto é, algumas pessoas preferem formas de pensar que podem mantê-los perto das coisas físicas, a paisagem, a musa inspiradora, que já apresentam uma forma concreta. Enquanto outros usam meios e formas abstratas para se

³⁵ Entende-se por energia eletromagnética conjunto de ocorrências mentais produzidas pelas energias mentais do pensamento, esse conjunto de pensamentos permite ao ser humano perceber a si mesmo, a se relacionar consigo e com o meio. <http://www.novafaseracional.com.br/Maurilio28.htm> Acesso em: 27/03/2012

distanciar e assim formar o material concreto a partir do seu imaginário, das suas ideias mentais.

Papert (1994) fala sobre uma metáfora do francês sem tradução, '*bricolage*', que quer dizer 'João-faz-tudo' que bate de porta em porta para consertar o que encontrar quebrado. Esse 'arrumador' traz, em sua sacola, ferramentas sortidas, de entre as quais uma se irá adaptar ao problema encontrado. Se não for a ferramenta correta para a tarefa, ele, simplesmente, tenta outra, mais outra, sem se perturbar.

Dentro desta perspectiva, os princípios básicos de '*bricolage*', como metodologia para as atividades intelectuais e atividades motoras, possuem um viés de inovação e de criatividade conforme diz o autor: "use o que você tem, improvise, vire-se" (PAPERT, 1994, p.128).

E para o verdadeiro *bricoleur* as ferramentas na sacola seriam escolhidas durante um longo tempo através de um processo determinado onde ele selecionaria as mais adequadas para uma utilidade, uma prática. Com estas ferramentas mentais, os elementos recolhidos ou conservados, em virtude do princípio de que isto sempre pode servir, onde, cada elemento representa um conjunto de relações, ao mesmo tempo concretas e abstratas, que serão gastas por ser usadas e adequadas para melhor atender as necessidades, ele, o *bricoleur*, deverá também começar por inventariar um conjunto predeterminado de conhecimentos teóricos e práticos, de meios técnicos, que restringem as soluções possíveis. Assim, essas ferramentas mentais são como as ferramentas físicas do arrumador, pois elas "transmitirão uma sensação de familiaridade, de estar à vontade consigo mesmo e com sua habilidade" (PAPERT 1994, p.129).

Para o '*bricoleur*' comprovado, apto para executar grande número de tarefas diferentes, num adaptar-se às circunstâncias, cria o sentido de um trabalhar com o inesperado, com aquilo que se tem à mão, ou seja, os métodos formais estão nas mãos, não no topo. Isto é: na cozinha, a multiplicação formal de: um inteiro mais um meio ($1 \frac{1}{2}$) dividido por dois terços ($\frac{2}{3}$), ou seja, ($1 \frac{1}{2} / \frac{2}{3}$) para fazer a torta de banana, é um método perfeitamente aceitável, nem pior nem melhor do que as improvisações com espátulas e xícaras de medição.

Assim, mudanças nas oportunidades para a construção de raciocínio concreto, em princípio, poderiam levar a mudanças mais profundas na aprendizagem, tanto das ciências como na matemática, na informática, nas artes e na moda. Esses conhecimentos favorecidos pelo construcionismo, mediante a concretude dos fatos, teriam um sentido para desenvolver a habilidade matemática de estilo pessoal.

O aprendiz da dança que utiliza '*bricolage*' vai consertando os movimentos no afã de aprimorar ou embelezar com suas '*ferramentas mentais*', que vão sendo guardadas na sacola

da experiência ao longo do tempo. Deste modo, vão sendo utilizadas as várias ferramentas mentais que vão se adequando aos diversos movimentos corporais e às novas coreografias necessárias ao aprendiz da dança.

Neste procedimento, novos movimentos corporais, constituídos pelos corpos, criam, representam e expressam coreografias específicas, as quais são idealizadas, primeiro na mente para serem construídas nos movimentos do corpo de maneira processual, promovendo, assim, novas formas de percebê-las. Depois, essa percepção vai até ao outro e ao mundo num processo individual e intransferível, onde cada aprendiz constrói o seu movimento de modo particular. Assim os conhecimentos favorecidos pelo construcionismo, mediante a concretude dos fatos, teriam um sentido para desenvolver a habilidade e o estilo pessoal.

PARTE II

SISTEMATIZAÇÃO DOS CAPÍTULOS METODOLÓGICOS

CAPÍTULO IV

4. A METODOLOGIA E AS TÉCNICAS ADOTADAS NO ESTUDO

Há algum tempo, considerava-se a pesquisa científica ‘coisa de gênio’, ou seja, algo excepcional fruto da ‘inspiração’, avesso a qualquer tipo de planejamento. Hoje, já não é mais possível admitir essa ideia de ‘estado’, pois se sabe que as descobertas e as invenções do mundo moderno não ocorrem por acaso ou por ‘intuição’, mas por meio de pesquisas sistemáticas, organizadas e contínuas

Mário de Andrade

As ciências sociais aplicadas à educação produzem formas de realizar investigações, nas quais os pressupostos interesses e propósitos levam a pesquisadora a selecionar uma metodologia que contemple a pesquisa interacionista, apoiada, basicamente, na observação participante, conforme explana Lapassade (2005).

O modelo de abordagem adotado permite que a observadora fique completamente imersa no seu campo de pesquisa, mas também a leva a exercitar o ‘*distanciamento*’ conforme apregoa a Tradição de Chicago.

É um trabalho onde a mesma deve passar da ‘*participação*’ total, nas situações que ela vivencia, para a ‘*observação*’ pacífica de certas situações, enquanto pesquisadora. Necessário se faz, portanto, que a mesma encontre um “equilíbrio sutil entre o distanciamento e a participação” (LAPASSADE, 2005, p.75).

O termo metodologia designa o modo ‘*como*’ são focalizados os problemas e ‘*como*’ se procuram as respostas. Assim, a abordagem etnográfica situou-se, no presente estudo, na perspectiva das epistemologias construtivistas, no sentido de que o objeto da pesquisa fosse elaborado solidariamente com o processo de seleção do material de campo, a posição da investigadora e a fala dos sujeitos pesquisados.

Atualmente o termo etnografia aplica-se, cada vez mais, como expressão da metodologia de um processo de investigação onde é relevante a integração dos pressupostos teóricos com as características distintas do contexto pesquisado. A etnografia tem sido considerada, na sua abordagem mais comum, um método de investigação centrado na

observação, na descrição e na interpretação do real. Assim, o '*olhar etnográfico*' é mais do que uma técnica, já que define uma postura e a valorização da noção de descrição: só ela dá sentido ao observado no terreno.

Dessa forma, a descrição acontece frente à observação realizada no terreno, sob o olhar da observadora, numa concepção microssociológica construtivista de ordem social que se institui na convergência metodológica, mediante a abordagem qualitativa.

O objetivo da investigadora, nesse âmbito, é assumir o papel do ator social e ver o mundo de seu ponto de vista. Para o interacionismo é preciso que a investigadora seja testemunha do que pretende estudar, caso contrário, seja qual for seu potencial, "terá acesso, apenas, aos resíduos da ação social" (COULON, 1995a, p.76).

Segundo Coulon (1995a), a etnopesquisa entende por método o conjunto de operações e atividades que, dentro de um processo preestabelecido, se investe de caráter sistemático para conhecer e atuar sobre a realidade.

Na verdade, o autor está se referindo às marcas depositadas em cada ator social que permanece e que se reatualiza no cotidiano. São estas marcas que se pretende pinçar, assim como as interrogações a respeito do objeto da investigação que, em última análise, é a existência, ou não, das práticas pedagógicas mediadas pela corporeidade.

Após a contextualização do objeto da pesquisa e a descrição sintética da abordagem teórica que dão sustentação a este estudo, segue-se a explicitação acerca da metodologia e das técnicas adotadas nesta pesquisa, incluindo os instrumentos para recolha de dados, bem como alguns aspectos que se considerarem relevantes e específicos da pesquisa em Educação.

4.1. Fundamentos do método e as técnicas adotadas

A história da humanidade marcada pela descontinuidade frente a uma série de mudanças, associadas a rapidez, nos é familiar. Este novo modelo detém uma nova caracterização na ordem contemporânea embora de forma heterogenea no desenvolvimento dos vários cenários.

Assim sendo, os diversos modos de vida encontrados na atualidade descartaram de todas as maneiras tradicionais até então vivenciadas na ordem social, para levar a drásticas transformações de um jeito que não se tem precedente, tanto em extensão quanto em intencionalidade. "As transformações abrangidas na contemporaneidade são mais profundas que a maioria dos modos de mudança, característica dos períodos precedentes" (GIDDENS, 1991, p.14).

A ordem social tradicional na qual o indivíduo é um produto da sociedade, dependente de suas regras, dos seus sistemas de valores e verdades, conforme a sociologia normativa dos sociólogos Émile Durkheim, Talcott Parsons e as Escolas marxistas, sofreram profundas transformações. Estes são procedimentos com tendência a alteração, à mudança devida aos novos modos de pensar e às demandas da atualidade.

A corrente da sociologia interpretativa considera as formas sociais da emanção de indivíduos mutáveis, as normas sociais problemáticas e os sistemas de verdade ditos absolutos, discutíveis. Nesta mesma perspectiva, os sociólogos Max Weber, Georg Simmel e Robert Ezra Park da Escola de Chicago e o teórico independente Harold Garfinkel, também apontam para estas novas tendências.

A Tradição de Chicago, por exemplo, possibilita caminhos metodológicos que levam à observação no campo com participação do pesquisador. Isso ocorre através da prática investigativa, mediante técnicas de entrevista, narração e até vieses da história de vida, a partir da fala dos próprios atores sociais, no caso específico deste trabalho, dos aprendizes da Escola de Frevo.

A sociologia interpretativa trabalha no nível *'elementar'* da interação social na vida cotidiana. Ela não ignora o nível das normas e da ordem macrossocial da análise sociológica normativa, mas procura verificar a existência e o sentido no “plano microssocial da percepção que eclode no cotidiano desses autores no dia-a-dia” (LAPASSADE, 2005, p.138).

A sociologia qualitativa trabalha com o enfoque da *'etnografia constitutiva'* que funciona sobre estruturas sociais, as quais se revelam como fatos sociais enquanto construções práticas, ou seja, os fatos sociais objetivos que se realizam nas interações entre os diversos atores envolvidos (instrutores, alunos, pais) vão se construindo ao longo das ações.

A “etnografia constitutiva, por sua vez, propõe mostrar, efetivamente, os procedimentos pelos quais o social se reúne localmente” (LAPASSADE, 2005, p. 65) e, portanto, se institui *'nas'* e *'pelas'* práticas institucionais dos membros da referida Escola de Frevo.

É diante desta abordagem que esta pesquisa fundamenta-se para explicar o objeto de estudo, o paradigma microssocial que contempla as práticas pedagógicas da Escola de Frevo Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges - unidade executora de aprendizagem pautada na abordagem etnográfica constitutiva, onde o social se reúne localmente pelas práticas institucionais dos próprios membros, práticas constitutivas no sentido de estarem *'em vias de se constituir'*, sem perder de vista as influências externas, conforme contextualização do entorno Escola de Frevo.

Esta pesquisa de abordagem qualitativa e de natureza etnográfica parte de uma '*descrição densa*', como bem esclarece o autor Clifford Geertz (2008):

Não é simplesmente instituir relações, escolher informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário; o que determina a etnografia é o tipo de esforço intelectual que ela representa: um risco elaborado para uma '*descrição densa*' (GEERTZ, 2008, p.07).

Nesta pesquisa pretendeu-se adquirir toda a espécie de atualidade sensível, não apenas mediante o real vivido como também sobre os sujeitos dessa realidade concreta, de forma criativa, simbólica e descritiva. O objeto específico deste estudo de investigação etnográfica é uma nova realidade da qual emergem as inter-relações das partes constituintes, isto é, os atores sociais - instrutores, aprendizes, funcionários - num desvelar da estrutura da função e do significado das ações e reações, revelando as aprendizagens, os conflitos e as dificuldades do vivido nas experiências realizadas nessa cultura escolar.

A etnografia destaca-se como um processo guiado pelo senso questionador da pesquisadora que utiliza técnicas e procedimentos etnográficos e observa os modos como o grupo social ou as pessoas dirigem suas vidas no contexto escolar, com o propósito de '*revelar*' o significado das ações diárias onde as pessoas atuam. O objetivo é documentar, monitorar e encontrar o significado destas ações na Escola de Frevo.

A pesquisadora em vez de buscar descobrir o mundo social, coisas que seriam ignoradas por aqueles que vivem nesse mundo social, procura conhecer o que os próprios atores sociais conhecem (de dentro da vivência), observar o que eles vêm a compreender, o que eles compreendem, para poder apropriar-se do seu vocabulário, do seu modo de enxergar o mundo, da sua maneira de estabelecer relações, para assim saber o que, para eles, é ou não importante para, então, entender o processo (LAPASSADE, 2005, p.145).

Trata-se de ter acesso às significações dadas pelos próprios membros da Escola de Frevo aos acontecimentos sócio-escolares.

Benedict complementa que o significado do comportamento em cultura não se esgota com o compreender claramente o que é fato local, criado pelo homem e enormemente variável, também susceptível de integração. A autora crê que a cultura é como um indivíduo, um modelo consistente de pensamento e de ação (BENEDICT, s/d, p.59).

Daí a relevância do entendimento da pesquisadora sobre as significações daquele que descreve o mundo social, pelo olhar dos atores sociais pesquisados, para, então, poder ter a

possibilidade de conhecer novos processos de aprendizagens no mundo das práticas pedagógicas da Escola de Frevo, vivenciando-as de dentro.

Assim, na abordagem etnográfica a informação que a pesquisadora busca é aquela que melhor se relaciona e a ajude a descobrir as estruturas significativas do objeto estudado, que expressem os valores e a conduta dos sujeitos envolvidos no processo.

O senso que o etnógrafo desenvolve ao iniciar o trabalho de campo no contexto educacional da pesquisa, para ter acesso às significações é de fato “a única realidade a ser perquirida e estudada, é a realidade definida ‘*desde dentro*’ pelos próprios atores sociais” (LAPASSADE, 2005, p.81).

Os etnometodológicos, termo criado por Harold Garfinkel (1984), para designar os processos que são utilizados na vida cotidiana, não se referem a ‘*papéis*’, ‘*normas*’ ou ‘*regras*’ que transcendem as interações e os atos que as governam, mas querem compreender ‘*como*’ as pessoas utilizam as normas e as regras para interpretar o social nas suas interações.

Nessa abordagem, o autor Carlos Fino (2008) fala em ‘*como*’ sondar diretamente a realidade social pelo lado dos próprios atores sociais envolvidos, uma vez que a etnografia estuda os sujeitos em seus ambientes naturais.

Carlos Fino (2008), em seu artigo “A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (escolares) locais”,³⁶ comenta que o cenário contemporâneo da Educação está apontando para essa importante mudança, a qual precisa ser demonstrada ‘*como*’ se constrói e são validadas as categorias da análise de dados recolhidos do terreno, no processo de desenvolvimento da pesquisa.

Sob esse viés surgem indagações pertinentes: Como pode a pesquisadora compreender as novas perspectivas educacionais na vertente etnográfica? Como entendê-la sem nela submergir e olhá-la de dentro?

Como se concretiza essa contradição aparente, entre afastar-se para ser estranho, e integrar-se para (voltar a) ser uno com o objeto de estudo, para então compreender as práticas nessa cultura escolar local (FINO, 2008, p.43-53).

A etnografia, em suma, é uma observação participante em que a pesquisadora enfrenta, a priori, a questão da negociação do acesso ao campo, embora, neste estudo, a negociação acontecesse de modo permissivo. A pesquisadora vivenciou esta questão, depois de algumas ligações, para a Escola de Frevo para estabelecer os primeiros contatos com a

³⁶ <http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/22.pdf>. Acesso em: 22/10/ 2010

realidade da Escola e, posteriormente, visitou-a para conversar com os coordenadores da mesma.

No desenrolar desta conversa inicial que serviu para estabelecer vínculos e esclarecer os objetivos da pesquisa, foi feito um agendamento possibilitando que a pesquisadora fizesse visitas preliminares e exploratórias à Escola de Frevo.

Ao chegar ao campo, a pesquisadora verificou que a diretora da Instituição era uma antiga colega dos tempos de colégio, a professora Ana Miranda, sendo esse fato, por si só, bastante relevante porque favoreceu a interação entre a pesquisadora e a diretora da Escola. Este reencontro foi o principal facilitador e flexibilizador junto aos demais membros da Escola, ou seja, coordenadores, instrutores, funcionários e alunos da Instituição.

A *'entrada'* no campo foi tranquila assim como o termo que designa tanto a *'permissão formal'* de acesso, como a permanência nas diversas dependências da Instituição, assim como durante as aulas. Quanto à *'confiança adquirida'* dos membros da Escola, ela foi facilitada devido a esse conhecimento prévio, o que os levou a colaborar, num clima de acolhimento, melhorando a qualidade das entrevistas iniciais e facilitando o início do processo da pesquisa.

O fato de a pesquisadora se relacionar bem com a diretora da Escola constituiu-se num fator promissor, tanto para as apresentações aos demais componentes da Escola de Frevo como para um início mais acolhedor, menos traumático nas perquirições.

O *'encontro social'* na dimensão etnográfica e na *'tradição interacionista'* que envolve pesquisadora e os pesquisados requer disciplina e atenção já que, na vertente da observação participante, a pesquisadora deverá ver o todo social e as partes e daí seguir nas observações prolongadas feitas no campo, mediante uma observação detalhada com as pessoas, nas conversas informais, nas fotografias, nos olhares e na escuta atenciosa.

Tudo deve ser visto com olhos críticos, além da preocupação maior em coletar e estruturar as diversas informações, pois a pesquisadora deixa-se, de algum modo, ser levada pela situação, visando a uma “compreensão do contexto pelo olhar dos próprios componentes do grupo a ser estudado” (LAPASSADE), (2005, p.82).

A presente pesquisa pretendeu perquirir práticas pedagógicas no ambiente escolar inerentes aos processos de aprendizagem, e que estivessem envoltos no caldo da cultura local onde os atores sociais (alunos e instrutores) tecem suas construções mediatizadas pela corporeidade.

Numa observação participante, a pesquisadora precisa de estar atenta para o que Lapassade (2005) diz com relação ao estranhamento e à *'desfamiliarização'*, a fim de que

possa realizar um trabalho científico e criterioso, sempre lembrando que acontece o envolvimento, pois a proximidade e assiduidade são fatores etnográficos relevantes. A pesquisadora precisou de participar, como também de montar um distanciamento no processo interacionista, para que seu trabalho estivesse imbuído de criteriosidade e confiabilidade.

Na prática em questão, o grupo pesquisado *'demonstra'* e a pesquisadora *'percebe'* e procura compreender esta *'visão de mundo'* que lhe apresentam, embora precise saber distanciar-se e chegar-se, para poder entender a visão de mundo pela ótica daqueles atores sociais, para em seguida voltar a se distanciar, para poder retornar ao campo de pesquisa no momento apropriado, já que a pesquisadora, participante ativa, precisa da técnica *'ir e não ir'*, uma vez que deve “apresentar uma metodologia adequada com equilíbrio sutil entre o distanciamento e a participação” (LAPASSADE, 2005, p.76).

A técnica participante requer que a pesquisadora participe ativamente das atividades como membro, porém, mantendo certa distância: “ela fica com um pé dentro e outro fora” (LAPASSADE, 2005, p.73).

A etnografia, paradigma emergente inovador, baseia-se numa etnopesquisa crítica, pesquisa de natureza qualitativa visando a compreender e explicitar a realidade humana tal qual é vivida pelos atores sociais em todas as perspectivas possíveis.

Uma pesquisa qualitativa, conforme Bogdan e Biklen (1994) e Macedo (2000), explicita que a fonte de dados é o próprio cenário, ou seja, a Escola de Frevo Maestro Fernando Borges, onde os dados foram coletados no cenário natural, no contato direto da investigadora com o contexto.

Tal possibilitou, desta forma, uma coleta que levou a pesquisadora, ao estudar a realidade local, voltar ao campo para verificar a compreensão de forma situada e contextualizada, ou seja, verificar *'como'* acontece o fenômeno pesquisado.

Assim, houve a oportunidade de observar e descrever a relevância social do conhecimento produzido pelas práticas pedagógicas educativas através das quais a investigadora buscou compreender, de uma maneira viva, do ponto de vista dos nativos dessa cultura, no ambiente escolar. Na aproximação e posterior introdução no campo da pesquisa, foi mantida uma troca intersubjetiva com os alunos e os instrutores da Escola de Frevo, principalmente nos turnos vespertino e noturno, no sentido de interpretar sincreticamente alguns significados culturais das práticas pedagógicas educativas dançantes.

Estas práticas foram apresentadas nos seus discursos, mediante conversas, assim como em captação das imagens feitas pela câmera fotográfica da pesquisadora, o que facilitou a compreensão do processo da realização dos movimentos corporais, frente a uma prática

pedagógica realmente singular. A mesma ainda elucidou o que foi dito, pois a imagem auxiliou a compreensão do movimento corporal mediante sequência imagética.

Foram também utilizados diversos depoimentos, que explicitaram como as práticas pedagógicas, típicas das aulas de frevo, se desenvolviam, numa junção da imagem e da fala descritiva.

É importante destacar que a característica marcante deste trabalho de campo é a forma como ele foi conduzido, isto é, utilizando o cotidiano escolar onde os sujeitos interagem em diversos matizes: aulas, preparação para eventos, ensaios, conversas na merenda, no pátio externo. Isto possibilitou uma observação participante que permitiu, a partir das informações coletadas, uma retroalimentação através dos conteúdos atitudinais, procedimentais e comportamentais que, naturalmente, trouxeram novos contextos ao ambiente de trabalho, isto é, à Escola de Frevo.

Utilizando as teorias de Geertz (2008), esta experiência de pesquisa tem implicações morais bem mais profundas e diversas para a cultura escolar, por lidar com os diálogos intersubjetivos que decorrem entre os atores sociais que povoam este contexto escolar, narrado *'de dentro,'* como se fosse por alguém que se torna, também, ator para falar como um deles, de conformidade com Lapassade (2005).

Diante do exposto, verificou-se, na pesquisa, com clareza, como o enfoque etnográfico possibilitou observar, a partir da realidade vivida pelos atores sociais no processo sócio educativo, os significados das redes de interação da Escola de Frevo com o entorno social, o processo da invencionice, a arte dançante como prática pedagógica, a liberdade de criar, a cultura escolar, a aprendizagem em construção, finalmente, uma teia de significados constituídos e constituintes.

Desta forma a pesquisa possibilitou, também, compreender *'como'* os atores sociais entendem e *'como'* constroem suas aprendizagens, mediadas pelos movimentos corporais cadenciados, permitindo à pesquisadora *'ver de dentro'* essa realidade, em entrevistas *'face-a-face'* e em imagens fotográficas nas demonstrações das práticas.

Mediante o exposto, pode-se inferir que os estudos sobre as relações interpessoais não se confinam a um reflexo do cotidiano, mas extrapolam este parâmetro quando há a preocupação com as ressignificações dos comportamentos, revelando outros valores como a autoestima, a criatividade, a iniciativa, a perspectiva profissional, a perseverança, o respeito, a qualidade de vida, a cidadania e a inserção numa determinada realidade. Desta maneira, buscar-se-á, no próximo tópico, tratar sobre as práticas pedagógicas da Escola de Frevo.

4.2. Um entendimento sobre as práticas pedagógicas

Numa sociedade que exige cada vez mais indivíduos críticos, criativos, geradores de ideias, versáteis, capazes de gerar e realizar trabalhos coletivos com a marca da individualidade, obrigatoriamente, deve-se manter um olhar mais acurado para os meios utilizados na busca de formar tais profissionais. Sendo assim, a Escola de Frevo possibilitou, ao instrutor dessa instituição, dedicar um olhar diferenciado sobre esses jovens aprendizes que se dispõem a fazer aula de frevo. Assim, esta Escola precisa, como diz o brasileiro Paulo Freire (1996), de práticas voltadas para a liberdade, autonomia, transformação e cidadania.

Igualmente, são vários os motivos que exigem do instrutor-professor, na atualidade, uma atuação competente, ativa, criativa e de compromisso, frente ao trabalho docente. Um desses motivos prende-se a considerar que o discente possui competências para seguir em suas habilidades. O outro, não menos importante, consiste em trabalhar numa prática que incida, mais diretamente, sobre cada um dos indivíduos do grupo (os aprendizes) despertando-lhes os talentos, bem como contemplando o trabalho do grupo.

Tais exigências, nas quais está submetido o instrutor-professor, dependem diretamente de uma formação adequada em relação aos conhecimentos, capacidades, atitudes e valores profissionais, orientada para a sua prática pedagógica específica. Então, procurou-se entender ‘*como*’ acontecem às práticas pedagógicas no cenário da Escola de Frevo, quais as abordagens contempladas e se existe uma metodologia específica.

Para compreender como estas práticas acontecem frente ao instrutor-professor de dança - sujeito fundamental - e para o alunado iniciante e veterano, adolescente e adulto, foi necessário verificar outros desafios relacionados aos objetivos propostos nesta área a respeito dos conhecimentos, habilidades e competências desenvolvidos em cada um dos partícipes (alunos e instrutores).

Na sequência, retoma-se a teoria de Merleau-Ponty (1971, 1994), observando as práticas pedagógicas mediadas pela corporeidade, na qual o autor argumenta a importância do corpo em movimento e destaca a relevância do conhecimento do corpo, não o dividindo em partes ou funções (mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações da área médica trouxeram para tal compreensão da anatomia do mesmo), mas, nesse estudo, fez-se necessário compreendê-lo nas relações corpo-mente como unidade, e não como integração de partes distintas. Esta colocação pontyana de ‘*relação corpo-mente como unidade*’ percorre toda a prática pedagógica da Escola de Frevo.

Segundo Merleau-Ponty, toda técnica de corpo amplia a metafísica da carne. Neste sentido, é necessário reencontrar o corpo operante e atual, aquele que não é um pedaço de espaço, um feixe de funções, mas sim que é um entrançado de visão e movimento (MERLEAU-PONTY, 1997, p.19).

O corpo não é coisa nem ideia, o corpo é movimento, sensibilidade e expressão criadora. A concepção de corpo não é linear, mas curvilínea, apresentando-se sobre diferentes aspectos.

Da perspectiva do *'corpo-sujeito'* tem-se a corporeidade, fundamentada no corpo em movimento e da visão do *'corpo-próprio'* tem-se, então, a configuração da linguagem sensível corpórea, confirmando, assim, as dificuldades do pensamento causal da dialética cristalizada e da consciência para traduzir a complexidade dos processos corporais do ser humano em movimento e que, ao mesmo tempo, anuncia novos arranjos para o conhecimento do ser humano corporalizado e da experiência humana, como o sentido estético, artístico e dançante.

Nesse sentido, a *'consciência do corpo'* é compreendida como representação do corpo. Esta representação não é intelectual, uma imagem idealizada, uma fotografia ou cópia da realidade, mas um conhecimento perceptivo possibilitado pelo movimento. É por princípio que toda percepção é movimento, afirma Merleau-Ponty (1992, p.212) que acrescenta ainda que não há possibilidade de se compreender o corpo sem sua motricidade, sem sua capacidade de se pôr em movimento, de se movimentar. Conhecer o corpo implica entender uma representação de emoção, de sentimentos, pois ele não é uma estátua fria.

Segundo o autor, o corpo é a expressão de uma conduta e, ao mesmo tempo, criador de seu sentido a partir de uma intenção que se esboça e reclama a sua complementação (1992, p.212).

Frente a esta elucidação pontyana, as práticas pedagógicas da Escola de Frevo constroem-se frente a possibilidades móveis, em que a visão de corpo está associada à mobilidade, à percepção, à sensualidade, à linguagem, à experiência vivida, ao sensível e ao invisível.

Apresentando-se, assim, como um fenômeno complexo, não se reduzindo à perspectiva de objeto, fragmento do mundo, regido pelas leis de movimento da mecânica clássica, submetido a leis e estruturas matemáticas exatas e invariáveis, afere Merleau-Ponty, (1992; 1994), mas se movendo enquanto fenômeno e não enquanto coisa, portador de uma capacidade singular de apreender o sentido de outra conduta, seja o significado do gesto ou da fala do outro.

Neste sentido, encontra-se, no pensamento, um lugar especial para o corpo, uma vez que a ele é atribuída uma potência expressiva que lhe é imanente: o corpo é intencionalidade que se exprime e que secreta a própria significação (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 149).

Melhor dizendo, a análise do corpo põe à mostra o vínculo entre expressão e exprimido, cuja indissociabilidade está presente em todas as linguagens, constituindo a natureza do fenômeno expressivo. Corpo e consciência não são causalidades distintas, mas uma unidade expressa pela dinâmica da experiência do corpo em movimento: O corpo, assim compreendido, revelará o sujeito que percebe, bem como o mundo percebido (Merleau-Ponty, 1994, p.110). A experiência do corpo tem na motricidade a sua principal referência, senão veja-se:

A motricidade não é uma serva da consciência, que transporta o corpo ao ponto do espaço que nós previamente representamos... A motricidade é a esfera primária em que em primeiro lugar se engendra o sentido de todas as significações no domínio do espaço representado (MERLEAU-PONTY 1994, p. 193 e 197).

A experiência do corpo em movimento ajudou a pesquisadora a compreender os sentidos construídos artificialmente pelos conceitos, pela linguagem, pela representação corpórea de um modo geral. Pelas diferentes possibilidades de expressão corporal, pode-se compreender a indeterminação da existência. Assim, os movimentos corporais possuem vários sentidos elaborados na relação consigo mesmo, com o outro e com o próprio mundo e formam uma estética lúdica frente às experiências vivenciadas e, agora, corporificadas.

Ao criticar as análises tradicionais acerca do corpo, do movimento e da percepção, Merleau-Ponty enfatiza a experiência corporal fundada numa perspectiva sensível e poética da corporeidade, buscando ultrapassar a dicotomia sujeito / objeto.

A expressão '*sou meu corpo*', de Merleau-Ponty (1994), sintetizou o encontro entre o sujeito e o corpo. O ser humano define-se pelo corpo, significando que a subjetividade coincide com os processos corporais. Mas é preciso considerar que: "ser corpo é estar atado a um mundo", segundo Merleau-Ponty (1994). Nesta perspectiva, o ser humano é entendido a partir da sua existência unitária. O corpo próprio quando vivenciado na educação, pode abrir perspectivas de construção e produção de ações livres nos processos de aprendizagem.

Na perspectiva fenomenológica, a dimensão essencial só apresenta sentido se unida à dimensão existencial, ao mundo vivido. Essência e existência apresentam-se como dimensões de um mesmo fenômeno, o ser humano.

Merleau-Ponty admite a perspectiva de *'corpo-objeto'*, mas reforça a perspectiva do *'corpo-sujeito'*, enfatizando a possibilidade de criação de sentidos a partir da experiência vivida. Esta visão de Merleau-Ponty possibilitou uma visão ampliada das práticas pedagógicas da Escola de Frevo.

Assim, ao observar as aulas de frevo e sua prática pedagógica, pode-se verificar o quanto de *'corpo-sujeito'* e de *'corpo-próprio'* foi representado, expressando uma conduta e, ao mesmo tempo, tornando-se criador de seu sentido a partir de uma intenção que se esboça e reclama a sua complementação. Antes da expressão há apenas uma ausência determinada de um movimento gestual a ser preenchido.

Assim sendo, ao observar, compreender, descrever e interpretar as práticas pedagógicas mediados pela corporeidade, nos turnos vespertinos e noturnos da Escola de Frevo, pôde-se compreender como aconteceram, como foram construídos num olhar de dentro pelo viés dos atores sociais e assim pôde-se verificar *'como'* as práticas foram *'instituídas'* e *'instituintes'* e no entender de Merleau-Ponty (1971), *'como'* a expressividade do sujeito demonstrou a sua existência e expressou sua experiência podendo, mediante estas inferências, entender-se a existência de práticas com a possibilidade de serem inovadoras, numa orientação etnográfica.

Assim, as práticas pedagógicas dançantes, ao serem observadas por este prisma, demonstraram que o importante é o modo pelo qual o sujeito usa o seu corpo, a expressão simultânea do seu corpo e do seu mundo de emoção. E ainda, *'como'* realiza seu movimento e *'como'* este movimento foi construído. Movimentos singulares, repletos de sentimentos, interligados, e ao mesmo tempo individualizados dentro de um mesmo grupo.

Um dos primeiros pontos observados nas atividades dançantes foi o respeito ao corpo, aos seus limites e possibilidades. O frevo, como uma prática pedagógica artística dentro da estrutura curricular desta Escola, com aula e horário, instrutor, exigência de frequência, chamada e avaliação, apresenta também toda uma conotação lúdica.

As apresentações constituem-se como uma avaliação, pois mesmo sem notas, refletem a competência do alunado. Dessa maneira, as apresentações podem ser vistas como um novo arranjo, num novo olhar avaliativo.

Contemplar as artes cênicas direcionadas para o frevo, ritmo típico da cultura popular pernambucana, conforme *'histórico do frevo'* e *'o olhar etnográfico para a história do frevo'* ambos descritos no trabalho, possibilita a observação numa visão distinta, embora complementar do frevo.

Isto é: No capítulo I, parte I, na sistematização epistemológica, *'histórico do frevo'*, representa uma visão *'de fora'* do campo da pesquisa perquirida, analisada. Já no capítulo V, parte II, na sistematização metodológica, *'o olhar etnográfico para a história do frevo'*, apresenta-se pela ótica *'de dentro'*, dos atores sociais, numa abordagem propriamente etnográfica. Isto possibilita uma melhor compreensão das apresentações do frevo.

Assim, buscou-se, dentre os parâmetros da cultura escolar, esta metodologia aplicada que favoreceu ao estudo das práticas pedagógicas - à etnografia da educação - cuja investigação descritiva sobre as práticas escolares desta escola palco se complementa com uma interpretação crítica, conforme Macedo (2010) e Sabirón (2005).

A interpretação dos fenômenos educativos mediados pelos movimentos, pela corporeidade, permite um olhar distinto frente às mudanças que foram observadas nas práticas aplicadas que se distinguem das práticas tradicionais repetitivas, ou seja, a educação bancária de Paulo Freire das práticas contemporâneas mais atuais.

As aulas da dança frevo permitem a continuidade de uma dança aparentemente difícil devido à energia, ao gingado, à marcação, mas, por outro lado, propõe a *'invencionice'*, traço de variação que permite a cada aluno chegar ao limite do seu jeito, a ousar, a criar novos passos do frevo. Assim, ao descrever e ao interpretar as práticas pedagógicas da Escola de Frevo, pode-se entender o processo de aprendizagem como um *'vir a ser'*, pois existe sempre a possibilidade do novo.

Neste contexto, frente a esta intencionalidade da criatividade, procurou-se, nos diversos depoimentos de campo, nas observações das práticas pedagógicas em sala de aula nas diversas aulas, verificar *'como se constróem os passos'*, *'como eles surgem'*, qual a metodologia implementada.

Assim, chegou-se ao método de frevo *'Nascimento do Passo'*, não documentado, porém, muito falado *'de dentro'*, pelos diversos atores sociais, os instrutores mais antigos e o alunado veterano, mesmo de modo discreto, como se existisse algo errado, algo indevido. Mesmo com todos falando sobre os métodos utilizados por aquele, percebiam-se indecisões nas falas, ao mesmo tempo em que existia firmeza nas declarações e nas fisionomias. O alunado dizia que para ensinar o frevo era preciso o processo utilizado pelo mestre Nascimento, que consistia na repetição de movimentos - tida como base principal - e a *'inventividade'* como complemento primordial.

Segundo depoimentos, ouvindo narrações *'de dentro'*, fotografando as aulas, observando os exercícios de grupo e individuais, vendo e revendo aulas, conversando noutras

dependências da Escola, entendeu-se como o aprendizado dos movimentos é baseado no acompanhamento rítmico do som e na maleabilidade dos movimentos corporais.

Assim, movimentos de alongamento acontecem no início das atividades para estimular e envolver os alunos, outras vezes esses movimentos são movimentos posteriores já que os alongamentos funcionam como uma dinâmica impulsionadora, e os de relaxamento como movimentos finalizadores, ambos envoltos na musicalidade típica do frevo ou numa derivação musical, como o rapper, o hip hop, o funk, o rock, e outros.

Após o alongamento pode acontecer uma improvisação de novos movimentos, novos passos, para a descontração e liberdade de movimentos da turma. Embora se esclareça que não é sempre que esse procedimento acontece, pode acontecer no início ou no final da aula, dependendo do planejamento do instrutor. As imagens fotografadas abaixo demonstram uma aula de alongamento.

Sequência Fotográfica 01
Aula do Instrutor Junior Viégas



Fotografias: demonstração de uma aula de alongamento na Escola de Frevo

Nestas fotos observa-se o aquecimento corporal que acontece normalmente no início da aula. Na ocasião, é realizado o estiramento da musculatura corporal, trabalhando, assim, os diversos músculos do corpo, a partir da articulação dos grandes músculos até os menores, de modo lento, porém contínuo, em que os movimentos são realizados ao som do próprio frevo-canção (ritmo lento). Assim, o processo de alongamento é realizado a partir do esticar lentamente a grande musculatura do corpo, com movimentos como se fosse se espreguiçar, em que as pernas e os braços são alongados, forçando, lentamente, porém com firmeza, para depois virar de costas e prosseguir com os mesmos movimentos.

Quanto à aula, propriamente dita, de pós-alongamento, pode-se inferir que o ensino dos passos segue a lógica de proximidade entre movimentos que ele, Nascimento do Passo, chama de *'família de passos'*. A divisão em *'famílias'*, agrupadas pelo tipo de operação motora, facilita a ligação entre os diferentes movimentos, algo que é aprofundado individualmente durante o processo de improvisação, que constitui a última parte da aula. O alongamento pode ser também realizado no fim da aula, para relaxar a tensão e o trabalho corporal realizado.

Aqui, noutra aula, contempla-se a demonstração de alguns movimentos típicos do passo do frevo pernambucano.

Sequência Fotográfica 02
Aula do Instrutor José Valdomiro



Fotografias: demonstração do passo do frevo

É comum observar-se sempre movimentos corporais livres, passos soltos, liberdade para a criação, ambiente descontraído e música estimulante. O método *'Nascimento do Passo'*, que nomeou muitos passos que ainda não tinham sido popularmente batizados, foi um autêntico incentivador do movimento livre, da ousadia, tanto é que os passos iniciais do frevo se desdobraram em outros movimentos, dando origem, assim, à criação de novos passos e,

consequentemente, com outros nomes. Estas criações são contínuas, graças à liberdade de expressão que o alunado tem na Escola de Frevo.

O roteiro de uma aula e a forma como os passos do frevo foram ensinados pelo mestre Nascimento, constituiu-se numa metodologia, numa *'prática criacionista'*, as quais foram acontecendo naturalmente, onde os seus seguidores formaram, mediante seus ensinamentos, seus *'toques'* e *'dicas'*, outros passos, variações dos passos originais, dando ensejo a um grande número de outros passos de frevo (movimentos corpóreos). O seu estímulo, seu gosto pelo frevo foi crescendo e se reinventando, sempre que possível, criando-se e nomeando-se novos movimentos, novos passos de frevo. É relevante mencionar que antes de 1996, quando a Escola de Frevo ainda não era oficializada, Nascimento já ensinava e estimulava os passos do frevo pelas alamedas, praças e ruas da cidade do Recife, conforme figura abaixo.

Figura 09
Lembrança de uma época (ruas do Recife Antigo)



Fonte: http://ofrevo.blogspot.com.br/2011_01_01_archive.html. Acesso em: 20/04/2012

Muitos dos alunos veteranos da escola palco são membros da Companhia de dança da Escola de Frevo, tendo-se inspirado em Nascimento do Passo. O contato com esses veteranos do frevo e os componentes da Companhia de dança foi uma constante desde o início da pesquisa em 2010, pois falar sobre algumas das características das aulas de dança e sobre a influência do Nascimento do Passo foi algo basilar e contíguo, para compreender as práticas pedagógicas realizadas naquela Escola, mesmo ressaltando o caráter individual das interpretações dos alunos e instrutores do passo.

Muito do que se verificou e se ouviu no cotidiano da Escola de Frevo não tem documentação, devido ao processo de assédio sexual movido por alunas da Escola Municipal

de Frevo, em 2003, contra Nascimento do Passo, conforme jornais da época³⁷. E se há algum arquivo, ele não foi disponibilizado, nem foi permitido falar sobre o tema.

O que se soube sobre as práticas pedagógicas da Escola foi pela fala dos diversos alunos, embora não falassem abertamente sobre este fato, ou seja: a relevância das atividades do Nascimento do Passo influenciando as características do frevo. Talvez este seja o motivo das falas serem sempre em tons baixos, inibidos, porém firmes. Ficou claro que este assunto virou tabu na Escola de Frevo, isto entre os instrutores, coordenadores e o alunado mais antigo. Os mais jovens diziam sempre *'não sei'* e mudavam de assunto.

Talvez não soubesse mesmo, o assunto permanece abafado devido ao escândalo e ao muito que Nascimento realizou na e para a Escola de Frevo; então, a figura do Nascimento do Passo ficou reprimida e conseqüentemente a figura do Maestro Fernando Borges excluída, pois não tem quase nada disponibilizado (vê p.80) e o alunado não fala sobre esse maestro. Alguns faziam caretas, trejeitos e se afastavam, não sendo nada dito sobre o mesmo.

Não se fala sobre o Maestro Fernando Borges, nem existe nada ou quase nada em jornais com relação ao Maestro e a Escola de Frevo. Sua nomeação foi um arranjo político institucional que não agradou ao pessoal da Escola, embora haja um grande silêncio sobre o nome do Maestro Borges. Quanto ao Nascimento do Passo, existe uma vida muito rica e promissora até 2003, quando o processo foi instaurado e divulgado. Essa visão, essa leitura nas entrelinhas e nas expressões faciais, permeou todas as entrevistas onde houve a possibilidade de falar sobre esses fatos. A tônica foi: *Silêncio!* Ou *'Não sei...'* ou ainda *'Você sabe'? Né...* Isso foi uma constante.

Deixando este raciocínio, e as evasivas recebidas, e passando para o concreto, observou-se que, nas aulas, a improvisação é um elemento fundamental, estimulando-se para que o passista seja *'um elemento extra da orquestração'* e possa reescrever a música conforme a sua movimentação. Há diversos estímulos à variação de dinâmica e à inventividade. O caminho dos movimentos é bastante próximo daquele percorrido pela capoeira - com leve inclinação dos quadris para frente - e, apesar de nas aulas ser solicitada a posição ereta da coluna vertebral, na hora do improviso, o olhar e a cabeça podem ficar em direção ao chão, como na capoeira.

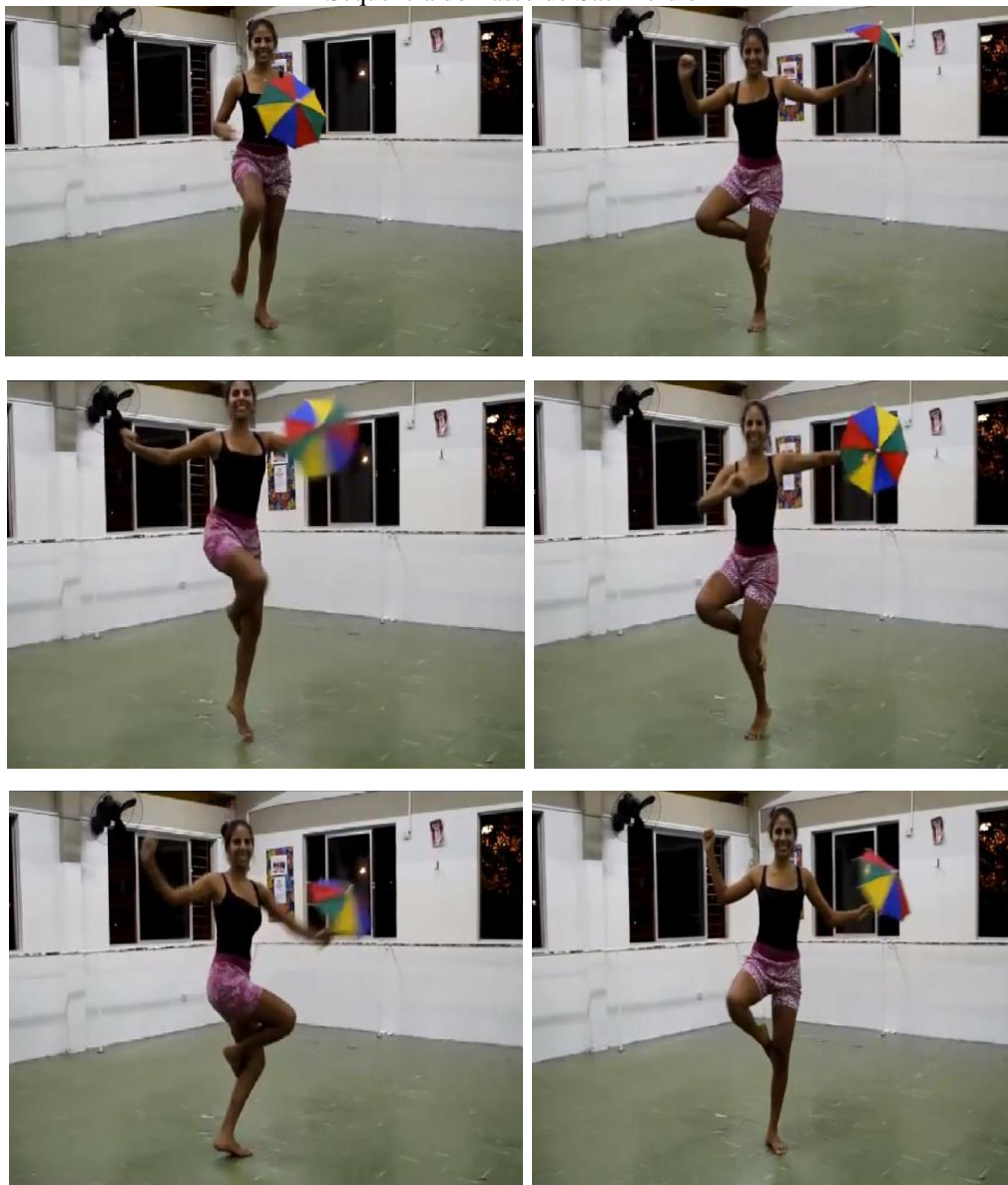
Alguns integrantes do grupo, com idade entre 05 e 60 anos, embora em turmas distintas, pregam a popularização do frevo como atividade corporal cotidiana para qualquer idade e dançam em qualquer lugar, bastando ouvirem os acordes do frevo. Provavelmente o

³⁷ <http://pe360graus.globo.com/noticias/cidades/personalidade/2009/09/02/nws,497458,4,78,noticias,766-ex-alunos-parentes-amigos-despedem-nascimento.aspx> Acesso em: 12/04/2012

nascedouro do frevo tenha possibilitado essa descontração pelo fato de ter sido dançado nas ruas, local onde o frevo nasceu e cresceu. Isso dá-lhe '*licença poética*' para acontecer e pode continuar a ser dançado em todo local, em diversos palcos, distribuídos pela cidade, sejam eles quais forem (teatros, praças, palcos em lugares abertos).

Assim, com este espírito de liberdade, os alunos sempre criaram vários trabalhos coreográficos para as apresentações em grupo, embora o início seja sempre comum, na individualidade; os instrutores estimulam sempre a inventividade na Escola de Frevo para daí partir para fora da mesma. Assim, demonstram-se, na sequência, imagens de alguns movimentos corpóreos, para uma melhor compreensão de alguns passos.

Sequência Fotográfica 03
Movimentos do frevo pernambucano
Sequência do Passo do Saci-Pererê





Demonstrado por Mariana Almeida, na escola palco

A descrição deste passo foi feita pelo instrutor José Valdomiro: *‘Agora vamos ao momento mais especial da aula, o passo a passo. Vamos aprender o passo do Saci-Pererê. Mariana Almeida vai fazer com a perna direita - flexiona a perna direita e prende o pé atrás do joelho esquerdo e desloca o joelho direito para um lado e para o outro lado’. ‘Acompanha o ritmo e pronto’.*

O passo a passo dá a ideia dos movimentos, porém ao observar junto à música e ao ritmo, tem-se o frevo, que além da peculiaridade do aluno, apresenta a noção do movimento e da sensibilidade, mostrada pela aluna. Dando continuidade, observa-se em seguida:

Sequência Fotográfica 04
Sequência do Passo do Tramela Lateral





Demonstrado por Guilherme Barreto, na escola palco

A descrição deste passo foi feita também pelo instrutor José Valdomiro: *‘Vamos aprender agora, com Guilherme Barreto, o passo tramela lateral. Primeiro vamos descer até à base aberta (base são as pernas). Os braços para cima pensando que quando ‘tá’ em baixo, na base, (acorado) o braço tá em cima, quando subir abrindo a tramela lateral, os braços para baixo descem na base e agora o lado esquerdo, observe o pé de Guilherme, ele tá com o pé na meia ponta e o outro no calcanhar à frente, tá brincando oh! Com a tramela lateral’.*

Observe-se a seguinte sequência:

Sequência Fotográfica 05
Sequência do Passo Tesoura Estilizada





Demonstrado por Marlon Freitas, na escola palco

A descrição deste passo foi feita também pelo instrutor José Valdomiro: *‘Primeiro você vai cruzar uma das pernas, a perna esquerda para trás, depois desloca o corpo no passinho e marca com o calcanhar, com a perna esquerda. Agora vai a perna direita para trás e marca com a perna direita no calcanhar, tendo a graciosidade do frevo, e já faz a tesoura estilizada, que é esse tipo que o Marlon tá fazendo e ao invés de marcar o calcanhar no chão ele chuta uma das pernas e passa a sombrinha, e de repente, quando você vê, já tá dançando o frevo, viu?’*

Assim, pode-se demonstrar como o aluno entende e *‘faz o passo’*, na Escola de Frevo, nas aulas, para depois se apresentar em vários eventos.

O aprendizado, na Escola de Frevo, é bastante rico em vários aspectos. Uma das suas características é a liberdade da expressão corporal que o aluno tem, ao se desenvolver, desde o início, quando chega temeroso e sem conhecer seu próprio corpo, seus limites e suas possibilidades.

Outro aspecto curioso foi, ao observar as aulas realizadas por vários instrutores (formados e ou influenciados por Nascimento do Passo), perceber que em cada corpo o frevo se manifestava de um modo diferente, que cada anatomia e personalidade acolhiam as características da técnica de maneira individual.

Nunca foi visto ninguém dançar igual o mesmo passo. A forma como as aulas eram conduzidas permitia que cada aprendiz experimentasse fazer o movimento conforme a sua compreensão, no nível em que estivesse, até que ia avançando no domínio técnico, mas, ficava preservada a forma de realizar de cada um, desde o primeiro contato. Certamente, a afetividade é um fator relevante. Gostar de música e de dançar também conta muito.

Uma vez que a música, no momento do improviso da dança, é particular, propicia e encaminha o dançarino a interpretar corporalmente, à sua maneira, levando-o também à construção expressiva, não rígida, no sentido da assimilação e execução do movimento e permitindo, assim, uma *'construção corporal livre'*. Um exemplo disso é quando o aluno fazia algo parecido com um movimento já codificado: logo o passo era definido como mais um desdobramento do anterior e incorporado como *'família do passo'* ou como estilo do autor do movimento (e catalogado).

Esta peculiaridade foi algo realmente muito diferente da ideia que se tem do frevo no senso comum, o que levou a pesquisadora a refletir sobre a possibilidade de uma ruptura de paradigma, através de mudança.

Nas anotações sobre as aulas, destacou-se uma em que a pesquisadora participou da mesma, no ano de 2011, através de uma aula para iniciantes, com exercícios soltos, mas que passou toda a emoção do frevo e suas raízes. Agora, com o embasamento de quem vivenciou (com o adentramento de Lapassade), pode-se observar, noutra aula, o retorno ao distanciamento necessário.

Outra coisa que chamou a atenção da pesquisadora foi o fato de que, com o uso da sombrinha nas mãos, no momento em que o bailarino está frevando, ficam aquecidos os punhos, os braços e os ombros. Com o alongamento, todos fazem, lentamente, um passo chamado *'bico de papagaio'* - o nome sugere a torção no corpo, mas este, só vendo para entender, alonga-se da ponta do pé ao bico da espinha dorsal! (coluna vertebral). O que mais

impressionou foi que, ao aportar na sala de aula, o frevo não se transformou num exercício fragmentado e difícil, ao contrário, tornou-se uma atividade profundamente lúdica.

O '*Método Nascimento do Passo*' consiste em desinibir qualquer um que chegue à Escola de Frevo, fazer o bailarino vivenciar a ligação que existe entre os passos e mostrar, lentamente, todos os movimentos de que o passo é composto, sendo uma questão de tempo.

Tudo é muito natural e, *a priori*, todo mundo pode fazer. A mais gorda da turma é quem demonstra mais elasticidade e o mais baixo é quem dá o maior salto. Principiantes e veteranos, todos se misturam e cada um respeita o ritmo do outro, isso porque o método não restringe a criação do passista, mas a sua intimidade com seu ritmo, seu movimento e sua flexibilidade corporal.

Foram catalogados mais de cem passos de frevo diferentes, sendo eles bastante enfáticos ao dizer que: “o número de passos que existe é a quantidade de pernambucanos que vivem”. E os próprios instrutores afirmam que cada passista tem o seu jeito de dançar.

Frente a este depoimento do instrutor José Valdomiro, pode-se inferir que a prática pedagógica, em educação, no caso dançante, se é que se pode denominar assim, não se restringe às atividades repetitivas como na Escola fabril, tradicional, mas num processo de interação corpo-mente. Assim, o dialógico subjetivo possibilita ao aluno a arte do criar, do fazer acontecer, mesmo dentro de uma metodologia proposta.

Mediante estas colocações, observar-se-á, no próximo tópico, o campo e algumas implicações.

4.3. Acesso ao campo de investigação e o grau de implicação nesse cenário escolar

A etnografia, para Geertz (2008), traz o entendimento da cultura como uma teia de significados onde, através da mesma, pode-se fazer uma '*descrição densa*' dos acontecimentos que, anteriormente, para Malinowski, só poderiam ser alcançados pela Antropologia.

Assim, a experiência etnográfica pode ser vista como um processo de reconstrução dos fatos observados, coletados, descritos, fotografados e interpretados pela investigadora junto ao seu público alvo. Esses dados, porém, diferenciam-se da pesquisa antropológica, visto que torna a observação direta como técnica básica de informação, embora vá mais além da antropologia, quando usa a sua experiência e permanência no campo para compreender as distintividades entre os sujeitos, para poder interpretar e ter a possibilidade de intervir.

Assim, a etnografia contempla os métodos que requerem, além da *‘descrição densa’* de Geertz (2008), a investigação do real vivido numa abordagem etnográfica constitutiva em que o social se reúne, localmente, pelas práticas institucionais dos próprios membros, práticas estas constitutivas no sentido de estarem *‘em vias de se constituir’*, sem, contudo, perder de vista as influências externas, e construindo uma nova realidade emergida das inter-relações das partes constituintes.

Já para Macedo (2010), a etnografia compõe uma etnopesquisa³⁸ constitutiva que nasceu da inspiração e da tradição etnográfica, que tem como seu elemento teórico fundante a premissa interacionista, onde “as estruturas são construções sociais”, que formam o comportamento humano, isto é: possibilita a compreensão das singularidades, das ações e realizações humanas, bem como a ordem social onde estas se realizam, explana Macedo (2010).

Assim, direcionando seu interesse para entender as ordens socioculturais em organizações, sendo constituídas por sujeitos intersubjetivamente *‘edificados’* e *‘edificantes’*, o autor preocupa-se com os processos que constituem o ser humano em sociedade e em cultura, num olhar *‘de dentro para fora’*, na perspectiva do sujeito observado. Entende, ainda, que a organização dos acontecimentos é socialmente construída e deve-se procurar essa estrutura nas expressões e gestos dos participantes.

Sendo a cultura assim entendida, segundo este autor, como “[...] um conjunto de interpretações que as pessoas compartilham e que, ao mesmo tempo, fornece os meios e as condições para que essas interpretações aconteçam” (MACEDO, 2000, p.55) numa construção social no cenário educacional onde os sujeitos se constroem e se reconstróem mutuamente num “status construcionista” (MACEDO, 2010, p.120).

Nesta proposição pode-se inferir que os indivíduos podem compartilhar símbolos, por exemplo, embora não compartilhem o conteúdo desses símbolos, ou seja, o outro é incontornável enquanto co-construtor de diferenças e essas construções ocorrem num processo de negociação cultural onde as significações são referenciais de identidade de cada ator social dentro de determinados espaços, daí o não compartilhar do conteúdo desses símbolos.

Estas conjecturas, então, passam a possibilitar o repensar da prática pedagógica, levando a perceber que, através dela, pode-se concretizar a *práxis* educacional nas quais se

³⁸ A etnopesquisa não seria outra coisa senão uma pesquisa ao mesmo tempo enraizada no sujeito observador e no sujeito observado. Enraizada no sentido etnológico, o de dar conta das raízes, das ligações que dão sentido tanto a um quanto a outro. (MACEDO, 2010).

constituem ações do fazer da educação frente a uma metodologia que contemple o *'real vivido'*, numa *'descrição densa'*, assim como o *'instituído e o instituinte'*, o *'edificado e o edificante'*, além da *'descrição e interpretação'* num contexto escolar mediante a Etnografia da Educação, aduz Macedo, (2000).

Assim, a rotina dos fatos ocorridos na Escola e no entorno, são os artefatos que formam a *'caixa preta'* da cultura escolar, da sala de aula, em particular, nas interações interpessoais desenvolvidas neste cenário escolar, onde os sujeitos co-construtores de conhecimentos, de diferenças e de processos de aprendizagem, percebidos como estruturantes em meio às estruturas formais e informais que compõem o nicho³⁹ escolar, reflexivamente os configuram, tornando-os, para “o etnopesquisador crítico” dos meios educacionais, as possibilidades para a possível construção de conhecimentos no âmbito das práticas educativas, pois, não há dúvida de que as estruturas existentes dependem da ação humana inserida na sua temporalidade, constituindo, assim, o ingrediente básico de ação educativa, explana Macedo (2010).

Ficou evidente que as formas de construção dos conhecimentos, originados na vida cotidiana escolar e seus significados, mediante processo descritivo e interpretativo, foram se construindo à medida que a pesquisa foi evoluindo, uma vez que as informações foram obtidas a partir de dados coletados no concreto, ou seja, em depoimentos dos próprios atores sociais, nas observações das práticas pedagógicas em sala de aula, mediante apresentação de atividades sequenciais, conversas informais e demais circunstâncias nas dependências da escola palco, com registros no diário de campo e em imagens fotográficas.

A pesquisadora, no caso, utilizou-se da descrição para compor o cenário, bem como da interpretação para compreender o processo de aprendizagem, supondo uma situação de presença na qual os atores sociais são percebidos como estruturantes, ou seja, eles se apresentam como os artífices dos seus processos criativos e criadores, eles são os responsáveis por sua aprendizagem, conforme depoimentos dos instrutores, do alunado e das leituras imagéticas, mediante as fotos captadas nos contextos escolares e não escolares, como: teatros, ginásios e locais públicos, como o Marco Zero,⁴⁰ local de referência para apresentações da Escola.

³⁹ Entendido aqui como o tipo de local ou lugar físico normalmente habitado pelos indivíduos de uma espécie, no caso específico, os alunos da escola palco.

⁴⁰ Marco Zero - antiga Praça Rio Branco, localizada na confluência das Avenidas Rio Branco e Marques de Olinda, reconhecida como local de fundação do Recife, Pernambuco. Possui o marco zero quilômetro, que registra o ponto inicial da contagem das estradas do Estado. Desde 1938, o espaço passou a ser denominada Praça Rio Branco, devido à fixação de uma escultura do Barão do Rio Branco no local. De lá é possível observar uma extensa muralha de arrecifes naturais, com mais de seis quilômetros de comprimento, que faz

Figura 10
Praça do Marco Zero



Fonte: <http://morcegospatinscluberec.wordpress.com/2011/06/30/sabado-no-marco-zero-encontro-de-patinadores> - <http://maispe.blogspot.com.br/2011/05/patrimonio-historico-marco-zero-do.html>
Acesso em: 21 /04/2012

A abordagem etnográfica tem por começo a negociação para a inserção no local da pesquisa, no caso específico, a Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, ocorrida no início do ano de 2010, quando foi feito o agendamento com a diretora da Escola a professora Ana Miranda e constatado que a mesma era uma antiga colega da pesquisadora. Esta coincidência promoveu um começo acolhedor, desbloqueando a questão da resistência.

Naquele período, primeiro semestre de 2010, a pesquisadora já havia encerrado os Ciclos de Seminários de Acesso à Universidade da Madeira - UMa, com o propósito de participar do Programa de Doutorado em Educação da referida Universidade. Naquela ocasião a pesquisadora realizou uma pesquisa exploratória e trabalhou no projeto para a qualificação do mesmo e a posterior matrícula na Universidade da Madeira, no 3º Ciclo em Ciências da Educação, área de Inovação Pedagógica, fato que aconteceu em 2011.

Ao chegar à Escola de Frevo e encontrar ali uma antiga colega, a acolhida foi calorosa. Todavia, ao adentrar, notou-se certa resistência das coordenadoras, em algum momento, de

alguns alunos da companhia de dança, assim como também de alguns pais e mães que a princípio pareciam desconfiados e sem entender o propósito do trabalho acadêmico, mesmo que se explicasse.

Esta resistência, porém, foi revista, pois como sinaliza Lapassade, “o acesso ao campo é preciso ser renegociado, a relação com as pessoas precisa ser negociada e renegociada ao longo da pesquisa. Nada é mais conseguido de forma definitiva e global” (2005, p.70).

Acontece que esse fato do conhecimento prévio da pesquisadora, por si só, não foi relevante, uma vez que depois de um início acolhedor aconteceram alguns momentos de resistência o que foi negociado e renegociado conseguindo-se um contorno natural do impasse surgido, buscando o procedimento adequado e a cautela necessária: posteriormente à renegociação, iniciou-se a coleta de dados e informações que foram se acumulando, paulatinamente, e assim se prosseguiu pesquisando sem maiores incidentes.

Ainda nesse primeiro momento, o instrutor e componente da Companhia de dança da Escola de Frevo, José Valdomiro, disse, literalmente, quando foi solicitado para uma entrevista ou conversa informal, que não dispunha de tempo. Quando o convite foi feito pela 3ª. ou 4ª. vez, ele revelou que sentia medo “tenho medo...”. Foi algo inesperado, e que requereu tempo para ser solucionado.

A pesquisadora não entendeu, mas mesmo assim respeitou. Acrescentou, porém, que gostaria de falar sobre o que ele fazia na Escola, sobre o frevo, os passos, o processo de criação, etc. Ele então sorriu timidamente e disse que agendaria o encontro. E cumpriu sua promessa proporcionando excelentes informações sobre o frevo com demonstração visual e tudo o mais, conforme descrição no tópico acima 4.2.

Deve ser esclarecido que, passada essa fase inicial de entendimento do trabalho e ou aceitação do mesmo, as entrevistas, conversas informais, fotos com os instrutores, alunado, coordenadoras e o pessoal de limpeza, transcorreram em clima de camaradagem. Alguns adolescentes até interagiram, espontaneamente, com a pesquisadora para falarem de seu interesse pelas aulas de frevo, como haviam chegado à Escola, o que mudou em sua vida, isso foi muito estimulador.

Assim, pode-se inferir que a inserção no campo e o grau de implicação com o cenário escolar foram satisfatórios, dentro das possibilidades do *‘real vivido’*, daqui partindo-se efetivamente para a coleta de dados com instrumentos contemplados a seguir.

4.4. Instrumentos para a coleta dos dados

A coleta dos dados desenvolveu-se no período letivo de 2010 a 2012. No início do primeiro semestre de 2010, a investigação foi caracterizada pela interação com os pais que levavam as suas crianças pequenas para as aulas de frevo, realizadas pelos instrutores e os alunos da instituição.

As conversas aconteciam sempre nas áreas externas da Escola de Frevo. Nesse primeiro momento buscava-se saber sobre a representatividade do frevo para os pais e filhos.

Mediante **conversas informais** foram gradativamente colhidos esclarecimentos, já que de início havia alguma desconfiança, uma resistência natural pelo desconhecido, um não querer falar, que se foi esbatendo a partir da construção de vínculos com aqueles pais, que se mostravam arredios inicialmente. Todavia a frequência e persistência da pesquisadora possibilitaram uma mudança de comportamento e, posteriormente, essa resistência foi desconstruída e foi desaparecendo e o trabalho transcorreu sem grandes incidentes.

Os meses referentes ao primeiro semestre de 2010 (fevereiro a junho) foi o tempo suficiente e necessário para a exploração inicial e a inserção definitiva no campo, de forma segura, favorecendo o início da coleta de informações. As visitas à Escola de Frevo, campo desta pesquisa, desenvolveram-se mediante conversas ocasionais com mães, pais e avós no período referente aos meses supracitados e a observação do alunado através das aulas e em momentos reservados ao lanche, onde se buscava interagir com os familiares na Escola. Foi difícil porque os pais mostraram-se resistentes para falar, mesmo com visitas semanais da pesquisadora e muito empenho buscando conquistar a sua confiança.

Obter respostas que satisfizessem ao trabalho era difícil e na maioria das vezes estas respostas eram monossilábicas e dissilábicas (*Sim. Não. Posso. Faça. Vou. Não sei. Gosta muito*). Isso com relação a assuntos triviais, como: Gosta do lanche? Gosta das aulas de frevo? Mora aqui perto? Foi um período de muito cuidado, pois a impressão era a de que as pessoas consideravam a pesquisadora uma intrusa. Muitas vezes a ação de pesquisar prendeu-se apenas à observação. Para evitar constrangimentos, optou-se pela não utilização da filmagem, pois se eles poucos falavam, imagine-se serem Filmados. Esta fase foi mesmo processual, um namoro, uma conquista.

O público alvo desses primeiros contatos restringia-se à família, os pais, as mães, as avós, em sua maioria pessoas de uma classe social menos privilegiada, economicamente falando, de pouco poder aquisitivo, pouco estudo e muita desconfiança, que, mesmo assim, demonstravam interesse pelas aulas de frevo, pelas exigências da Escola de Frevo, como:

roupa adequada, sapatilhas, shorts, pontualidade e assiduidade; até porque se o aluno tivesse três faltas sem justificativas, era afastado da Escola. Por isso, eles, aluno ou responsável, precisavam de explicar bem direitinho o motivo da falta - o porquê faltou?

Existia uma lista de espera de alunos que desejavam ingressar na Escola de Frevo, e não havia vagas, visto que a sala de aula era relativamente pequena cabendo, em média, 25 alunos por aula, isso porque as atividades realizadas necessitavam de espaço para acontecer.

No primeiro semestre de 2010, aplicou-se o **questionário exploratório** para obter algumas informações, mas os familiares recusaram-se a responder, sendo então contemplados a direção, coordenação, instrutores e alunado. Soube-se depois que muitos não sabiam se expressar por escrito, outros eram muitos limitados, outros eram tímidos e simplesmente se recusaram e assim sob diversas alternativas não foi aplicado o questionário à comunidade.

A partir do segundo semestre de 2010 houve um avanço no que se prende à pesquisa, pois as pessoas foram se familiarizando e as conversas foram fluindo. As funcionárias da cozinha já ofereciam lanche, falavam sobre a Escola, os alunos, os instrutores, a costureira e estavam sempre à disposição o tempo todo.

Para a coleta de dados, utilizou-se a **observação participante** como elemento relevante, contido numa base de argumentação metodológica, produto do intelecto humano que responde à necessidade concreta de determinado momento histórico.

Ao optar-se pelo método qualitativo numa investigação etnográfica em educação, cujo objetivo era possibilitar a delimitação do campo de ação da investigadora, teve-se a oportunidade de estudar, de verificar de perto o cotidiano da Escola de Frevo, suas inter-relações, sua subjetividade, suas práticas pedagógicas dançantes, enfim, suas perspectivas e possibilidades educacionais contemporâneas.

Ao adentrar mais profundamente na descrição, compreensão e interpretação das simbologias existentes, procurou-se entender o jogo interpretativo que se estabelece nesta pesquisa qualitativa, não só pelas palavras, mas também com os gestos, os olhares, as entonações, as exclamações e os silêncios, pois tudo, na verdade, tem um significado.

Nesta matriz de significações e de acordos, nos diversos contextos e nas representações que foram se configurando à dinâmica interativa e que dão sustentação ao movimento de compreensão, tudo exigia que se ficasse atento às mudanças para que se pudesse entender o processo educacional daquele cenário escolar tão peculiar.

Assim, era iminente que a pesquisadora construísse indicadores que lhe tracejassem o percurso numa '*adequação subjetiva*' e colocasse alguns indicadores que pudessem propiciar uma visão mais apropriada da questão (MACEDO, 2000, p.152).

Desse modo, verifica-se que o *'tempo'* pode ser o primeiro indicador, que se entende aqui como *'a variação de permanência no campo'*, o qual possibilita maior ou menor adequação. Como segundo indicador tem-se o *'lugar'*, aqui entendido como *'onde se atualizam as ações'*, onde se dá o pulsar cotidiano da vida das pessoas que edificam as práticas.

O terceiro indicador refere-se às *'circunstâncias sociais'*, segundo as quais era necessário *'viver as circunstâncias que o grupo compartilha'*, observar as diversas reações, manifestas ou latentes, mediante estratégias construídas ou conflitos instituídos.

O quarto indicador é a *'linguagem'*, que facilita a interpretação, pois, quanto mais familiarizada a pesquisadora estiver com o jeito do grupo, mais compreensão terá e mais apuradas tornar-se-ão as interpretações sobre este contexto, ou seja, o cenário que a escola palco retrata.

O quinto indicador é a *'intimidade'*, uma vez que a observação inerente à etnopesquisa teve o caráter intimista, isto é, a pesquisadora envolveu-se com o grupo pesquisado ficando mais capacitada a compreender os significados e as ações que brotavam da cotidianidade vivida, nos bastidores e labirintos das relações.

O sexto indicador prendeu-se ao *'consenso social'*, que surgiu de um estilo a partir do qual a pesquisadora extraiu os sentidos que permeavam e perpassavam as práticas pedagógicas dentro da cultura: o conhecimento sobre as regras da cena social, ou seja, como elas eram construídas e mantidas.

Chegou-se, assim, por um processo interpretativo, à natureza da ordem social estabelecida. A pesquisadora, então, teve que estar sempre apta a retomar a reflexão e a refazer o caminho, bem como estabelecer e reestabelecer toda a ordem, caso fosse necessário. Pode-se dizer que este processo representa uma *'regra de ouro'* da pesquisa etnográfica.

Frente a estas ponderações, num primeiro momento foi feita a opção pela aplicação de questionários exploratórios aos sujeitos da Escola de Frevo envolvidos na investigação, ou seja, alunos, gestores e instrutores. Aos alunos, com o objetivo de obter informações de como se sentiam em relação à Escola de Frevo; às coordenadoras e à direção, para recolher informações sobre a Escola em seus aspectos estrutural, didático-pedagógico, socioeconômico, político e funcional; aos instrutores, para compreender seu perfil profissional, suas técnicas e táticas e sua compreensão a respeito das práticas pedagógicas aplicadas à arte cênica dançante, isto é, o frevo pernambucano.

A escolha do instrumento **questionário aberto** ainda na pesquisa exploratória de natureza auto-aplicativa, possibilitou atingir um número de pessoas, mesmo que estivessem

dispersas numa mesma área geográfica mais extensa. Este foi o instrumento exploratório inicial, uma vez que, sendo a Escola de Frevo de pequeno porte, muito mais tangível, a observação participativa in-loco, seria mais plausível e mais produtora.

Pode-se, então, dizer que foram utilizadas as técnicas de observação participante em que a pesquisadora exposta por um tempo à cultura, anotando tudo passível de observação nas diversas condições, nas diversas situações, nos contextos relacionais da Escola e na Escola de Frevo, teve a oportunidade de compreender e interpretar situações não verbalizadas, bem como de fotografar, sempre que se fez necessário e possível, com o propósito de obter elementos instituintes e instituídos, dos processos ali instalados, a partir de múltiplas significações, segundo afere Macedo (2010):

As técnicas da etnopesquisa atingem a compreensão quando conhece as regras da cena social e como essas são construídas e mantidas numa participação ativa, onde o pesquisador se esforça em desempenhar um papel e adquirir um status que lhe permita participar ativamente das tarefas como um ‘membro’ acolhido no interior do campo da pesquisa (MACEDO, 2010, p.100).

Como instrumento exploratório, a **entrevista semiestruturada** foi útil em recurso metodológico como ponto de partida na apreensão dos sentidos, significação e também na compreensão das realidades humanas na medida em que toma como premissa irreduzível o real que sempre resulta em conceituação. Em educação “certas práticas não são discursos, mas os discursos sustentam, orientam e justificam essas práticas” (MACEDO, 2010, p.165).

O outro instrumento de coleta bastante rico foi a **entrevista etnográfica**, de caráter não diretivo, utilizada na pesquisa, que possibilitou a construção de estratégias de norteamiento em que a pesquisadora podia conduzir a entrevista, mediante a não estruturação do instrumento, mas sim na sua flexibilidade. Pode-se dizer que a mesma também exerceu uma coordenação dirigida e em alguns aspectos controlada, pois a entrevista foi um instrumento que objetivou, visou, projetou e relativamente guiou o caminho por uma problemática que, em algumas questões, já estavam organizadas na estrutura cognitiva da pesquisadora.

A entrevista etnográfica de origem semiestruturada, individual, aberta, episódica e narrativa, foi realmente um dos instrumentos utilizados neste trabalho. A entrevista individual, pela sua característica interativa, aberta e face a face, ocupou um lugar privilegiado entre as técnicas utilizadas, numa abordagem microsocial nesta pesquisa de educação.

A entrevista de inspiração etnográfica, enquanto recurso fecundo para a etnopesquisa é um encontro social formado de fatos reais, visto que está instituída em edificações pela linguagem, pelo ato comunicativo, o qual se torna definidor de significados dos próprios atores sociais, acrescida, ainda, das imagens que demonstraram, dentro da sua estaticidade (**fotografias**), uma melhor descrição e compreensão dos fatos estudados.

Nesse sentido, a “entrevista etnográfica é um dos recursos quase imprescindível para a apreensão do significado social de forma indexal (encarnada, enraizada) pelos etnopesquisadores” (MACEDO, 2000, p.167).

As técnicas de coleta de dados da presente pesquisa demonstram a possibilidade que se teve de apreensão da realidade, do significado educacional e pela voz dos próprios atores sociais, entendeu-se como acontecem as ações. Assim, somaram-se aos questionários, as conversas informais, as fotografias, as visitas à Escola de Frevo nos dias comuns e nos dias de festejos e numa postura de observação e participação para, assim, entender o que acontece na Escola de Frevo e ver, por exemplo, os preparativos para a apresentação da Escola nos diversos palcos e em diversas épocas, sazonais ou não (sazonais como o São João, o natal, o carnaval).

Pôde-se, também, observar como foram construídas algumas práticas pedagógicas, como aconteceu a construção dos passos do frevo, a dinâmica das aulas, enfim, o modo ‘*como*’ acontecem as atividades na Escola de Frevo, a diferença entre alunos mais antigos e ingressantes, adultos e adolescentes. Como os familiares vêem as atividades da Escola de Frevo e como os instrutores entendem essas atividades.

Estas foram algumas das variáveis que possibilitaram à pesquisadora um trabalho com fôlego, mais profundo. Nas visitas ao campo de pesquisa, ela observou os alunos na produção estética, ou seja, maquiagem, penteados, figurino típico do folclore nordestino, no caso dos festejos juninos, sazonais. Verificou também, a ajuda mútua, a parceria entre o alunado, conforme o grau de dificuldade apresentado por cada indivíduo.

Conforme pontua o autor Carlos Fino (2008), essas visitas constantes proporcionaram uma visão sobre ‘*como*’ os estudantes vêem as atividades da Escola, o que possibilitou uma interpelação ímpar. Com vista nesta abordagem, foi utilizado um **diário de campo** que possibilitou anotações diárias do que se viu e fotografou além da escuta dos diversos atores sociais durante as aulas e após as mesmas. No diário foram anotados comentários sobre as diversas conversas, atividades, aulas, comportamentos, silêncios, complementando o trabalho de pesquisa participante numa observação direta.

Sob o ponto de vista etnográfico, ficaram combinados, nesta pesquisa, a observação, as conversas informais e os outros tipos de comunicação, atentando-se, também, às formas de contatos entre os atores da pesquisa e desses com a pesquisadora. A linguagem corporal tornou-se básica nesta etapa da pesquisa, considerando que as relações sócio educacionais se dão muito mais pelo não dito. A sensualidade, o exibicionismo, a competição falam mais alto e demonstram mais; da mesma maneira como as hostilidades e afetos travados aparecem nos movimentos e gestos algumas vezes em situações inesperadas.

As observações foram realizadas em diversos locais do espaço escolar, como: a sala de aula, a copa-cozinha, local onde era servido o lanche, o pátio e a sala de vídeo onde os alunos se reuniam para conversar. O período matutino da Escola de Frevo iniciava cedo, com a primeira turma, no horário das sete horas da manhã com os alunos menores, entre cinco e sete anos; o segundo horário, de alunos entre oito e dez anos; e o terceiro horário, com alunos entre onze e treze anos e assim sucessivamente: A grande maioria era acompanhada por mães, avós, pais ou portador (irmã, tia, prima). As aulas tinham duração em média de 50 minutos.

O cronograma do trabalho de campo era distribuído mais ou menos assim: nas segundas e quartas-feiras, eram observados os alunos mais adiantados do turno vespertino: os veteranos da companhia de dança que formavam um grupo autônomo dentro da Escola de Frevo. Também, nesses dias, foi observada uma turma de adolescentes e outra de adultos, no período vespertino e noturno respectivamente. Nas sextas-feiras foi observada a turma de crianças, isto no período matutino. Assim foi distribuído o tempo no campo, inicialmente.

A pesquisadora também participou de momentos de intensa interação, como nos horários de recreio, nos preparativos para as festividades, nas apresentações externas e nas atividades extramuros como, por exemplo, as festividades juninas de 2010, realizadas no Colégio Ulisses Pernambucano descrito no próximo capítulo).

No segundo semestre de 2010, após os questionários exploratórios, a pesquisa foi direcionada para os turnos vespertino e noturno, formados por adolescentes e adultos e a Companhia de dança, cujos componentes não vinham à escola palco pela manhã. Esse foco deveu-se por serem esses turnos formados por um maior contingente de alunos, mais diversidade, em idade, tempo de aula de frevo, mais disponibilidade, independência para chegar e sair da Escola de Frevo, isto é, não tinham portadores (pai/mãe) e os ensaios para os eventos aconteciam sempre no horário vespertino, assim a pesquisa focou os adolescentes e adultos veteranos e ingressantes.

Frente a esta ponderação, o olhar perquiridor foi sistematicamente organizado e reorganizado nos relatórios, possibilitando a geração de uma base de dados sobre as condições

das práticas pedagógicas, no espaço escolar, midiaticizadas pela corporeidade e direcionada para os adolescentes e adultos, a qual foi analisada posteriormente neste trabalho.

É interessante salientar que, ao se deparar com uma ação comunicativa, objetivando uma análise de conteúdos, deve-se considerar a natureza efêmera e fugaz do fenômeno da significação. Este fenômeno pode mostrar-se apenas como indicativo, demandando um esforço interpretativo radical da pesquisadora em direção ao mundo tácito ou subjacente da vida simbólica, sempre crivada de interesses e ideologias.

Nesse sentido, o conteúdo pode ser *'manifesto'* ou *'latente'*. Neste último, a pesquisadora pode inferir que a significação real e profunda do material analisado reside além do que foi expresso. Trata-se, então, de descobrir, por exemplo, o sentido velado em opacidade das palavras, frases, imagens que constituem o material analisado. A *'leitura imagética'* compõe também a interpretação dos fatos documentados neste cenário escolar.

Assim, na análise de conteúdo, o *'dito'* e o *'não dito'* são apreendidos. Nesta abordagem, analisar um conteúdo de forma pertinente implica na importância de uma profunda relação com o campo, o que propõe e induz a uma compreensão em profundidade com a comunidade pesquisada.

Para isso ser possível, foi preciso selecionar, destacar e recortar contextos, como também fragmentar o conteúdo da comunicação para então retirá-lo do contexto onde ele acontece, isto com o objetivo de perquirir, para assim, poder analisar e verificar elementos instituintes e instituídos relevantes que são componentes do conteúdo vivenciado.

O **vídeo** foi de grande valia para se fazer os recortes necessários para o presente estudo, todavia o mesmo não pôde ser demonstrado em sua totalidade neste trabalho por razões óbvias, pois não destaca o que se almeja mostrar, portanto optou-se por não inserir neste trabalho.

Sendo assim, as fotos disponibilizadas, são recortes das filmagens. Foi feita a deciptagem⁴¹ da filmagem numa técnica utilizada para se obter a leitura imagética das diversas práticas pedagógicas em sala e nos diversos contextos escolares e não escolares sempre priorizando as práticas pedagógicas da Escola de Frevo.

Foi uma atividade inovadora uma vez que possibilitou trazer ao estudo uma leitura imagética dos diversos momentos de aprendizagem, inclusive para a pesquisadora que pôde

⁴¹ Técnica utilizada pela microetnografia, comum nos últimos dois ou três anos, pelos pesquisadores da área de educação. Entende-se por 'decriptagem' a técnica através da qual se decodifica e recorta a imagem do vídeo, ou seja, para fazer a leitura imagética precisa-se do congelamento da imagem retirada do contexto dinâmico da filmagem. A combinação das tomadas de vídeo com as anotações de campo aperfeiçoa ainda mais o trabalho, favorecendo análises e interpretações cada vez mais consistentes. Cadernos CEDES Print ISSN 0101-3262 Cad. CEDES vol.18 n.43 Campinas Dec. 1997 doi: 10.1590/S0101-32621997000200005 Acesso em: 20/06/2011

analisar e inferir ‘*categorias de análise*’, ou seja, as noções subsunçoras,⁴² conforme Macedo (2010).

Em termos práticos o trabalho de descrição e interpretação requer a criação de ‘*perspectivas*’, num processo de *análise de conteúdos* cujas etapas foram: ‘*pré-análise, descrição e interpretação inferencial*’ (MACEDO, 2010, p. 147); (BARDIN 1997, p.52).

Para melhor elucidação, pode-se construir um caminho onde as análises de conteúdo fluíram de modo didático e mais detalhado, isto é, através de quadros explicativos, como o seguinte:

Quadro 04
Perspectiva processual da Etnopesquisa

| ETAPAS | PROCEDIMENTO INTERPRETACIONISTA |
|--|---|
| a) Leituras preliminares e estabelecimento de um rol de enunciados. | -conjunto do corpus - particularidades e dificuldades a serem superadas; - tipos de unidades informacionais; - particularidades que se constituem em noções subsunçoras ou categorias. |
| b) Unidades analíticas: tipos de unidades, definição e critérios de escolha. | - unidades de contexto; - unidades de significações. |
| c) Definição das noções subsunçoras e suas qualidades básicas. | - reorganização do material; - reagrupamentos em noções subsunçoras ou categorias; - denominadores comuns baseados na semelhança dos sentidos emergentes; - coerência, clareza, definidas, fecundas e mutuamente exaustivas. |
| d) Análise interpretativa dos conteúdos emergentes. | - emergência dos conteúdos significativos; - formação de um conjunto argumentativo; - desvendar sentido e significado; - buscar o cerne do corpus comunicativo. |
| e) Interpretações conclusivas. | - peculiaridade do texto conforme as ideias e a sociedade do seu tempo; - surgimento de concepções, ideias, crenças e valores; - contemplação da ideologia vigente; - papel instituinte de ruptura e contradição. |

Fonte: Quadro baseado em MACEDO, pp. 144-150. 2010.

No processo de interpretação das informações, umas cadeias de ideias centrais emergiram no decorrer da metodologia utilizada assim como as expressões recorrentes, significativas para a compreensão do discurso, onde as contradições e os silêncios serviram,

⁴² As noções subsunçoras são as categorias analíticas, frutos da análise e interpretação dialógica entre empiria e teoria, num processo de aprendizagem significativa (MACEDO, 2000, p. 204).

também, de elementos para análise, o que indica que os entrevistados têm perspectivas e recorrem a mecanismos contraditórios.

Desse modo, tornou-se empiricamente possível a imersão nos contextos da vida cotidiana escolar, ampliando o campo de percepção do real, alcançando, além do permitido e sugerido pelas aparências, e permitindo desocultar o que o olhar rotineiro não oferece e captar, nesse grupo social, as atitudes, crenças, valores, perspectivas e motivações mais densas.

Na opinião da autora Jesus Maria Sousa:

A Escola não pode, por isso, silenciar as vozes que lhe pareçam dissonante do discurso culturalmente padronizado, uma vez que não opera no vazio. Não vale a pena pretender unificá-la de maneira abstrata e formal, quando ela se realiza num mundo profundamente diverso. E por isso, penso que os que ensinam terão que ter consciência de que os que aprendem é tal como eles próprios, seres sociais portadores de um mundo muito especial de crenças, significados, valores, atitudes e comportamentos adquiridos lá fora e que importa contemplar (SOUSA, 2000, p. 03-04).

A autora ainda acrescenta que ‘a etnografia da educação pode [...] ter esse papel decisivo na aproximação e comunicação da Escola’ (SOUSA, 2000, p.03-04).

A compreensão do trabalho de campo no plano etnográfico, para a autora supracitada, é aquele que leva o investigador / observador a compreender as realidades de determinado grupo, vistas de dentro.

A autora contrapõe o pensamento de que o loco da pesquisa se limita extremamente, à sala de aula, dizendo ela que vai para além deste espaço, sendo possível visualizar naquilo que ela define como ‘*pequenas coisas*’, ‘*pequenos mundos*’, ‘*as conversas banais*’. A autora pressupõe uma dimensão cotidiana da vida dos sujeitos independentes da sala de aula e vai muito mais além neste pensamento, ou seja, que esse mundo vivido e sentido dificilmente consegue captar em situações formais de sala de aula (SOUSA, 2000, p. 03).

Corroborando, sem dúvida, com a opinião da autora, eclodiu o exemplo do depoimento não direcionado de uma aluna, Débora de Lira, numa visita de rotina em 06/08/2010, na Escola de Frevo, onde foi possível se coletar dados, mediante o diário de campo, que demonstraram, de modo informal, sentimentos positivos sobre a Escola de Frevo.

Uma vez que a Escola de Frevo fez, para ela, uma diferença relevante em sua vida, numa observação-participação extra sala de aula, essa aluna falou que o frevo a ajudou a se desinibir, e que sempre admirou quem ‘*vai e faz*’.

Fazer aulas de dança foi uma aprendizagem difícil, mover-se no ritmo do frevo requer habilidade corporal e vencer a vergonha foi realmente um desafio, uma situação difícil que confirmou: “Mas está valendo muito”. A pesquisadora inferiu a relevância das aulas de frevo para essa aluna, no seu processo de aprendizagem significativa, além da melhora em sua autoestima, fator marcante em sua vida.

Para Moreira, a aprendizagem é como um processo dinâmico, onde uma nova informação se ancora em conceitos relevantes preexistentes na estrutura cognitiva – “estrutura hierárquica de conceitos que são abstrações da experiência dos indivíduos - do sujeito aprendente que se atualiza sempre que um novo conceito é significado” (MOREIRA, 2010, p.204). Foi realmente significativo para essa aluna uma vez que ela foi construindo o seu aprendizado embasado em conhecimentos e noções preexistentes, que precisava apenas de um estímulo.

Este olhar, esta interação, esta entrevista etnográfica, favoreceu acessibilidade a outras informações, de tal modo que se entenderam ser preciso reconstruir o universo da pesquisa etnográfica em toda a sua riqueza de dimensões, detalhes, descobertas, caminhos possíveis, pois não é tarefa fácil, requer escuta, intuição, leitura imagética e entendimentos sobre as redes de inter-relações.

Para isso, necessitou-se de um diálogo intersubjetivo permanente entre todas as ciências sociais. Ainda assim, existiram, sem dúvida, limites em relação às expectativas do grupo pesquisado, pois afinal o texto etnográfico é resultado, não apenas de um processo de observação, mas também de alianças que se estabelecem entre a pesquisadora e o grupo, possibilitando a real aproximação entre ambos.

Com base na reflexão da autora Jesus Maria Sousa (2000), no artigo acessado em 12 de setembro de 2010, ‘*O olhar etnográfico da Escola perante a diversidade cultural*’, a pesquisa etnográfica remete a um olhar muito mais profundo capaz de desvelar ‘*significados e significantes*’ que simplesmente não estão presentes no plano aparente das informações. Nesse sentido, a autora Sousa expressa que a compreensão da etnografia da educação ‘*está muito além de raiz etimológica da etnografia*’, sobretudo numa forma diferente de investigação, descritiva e interpretativa, naturalmente ligada a outras ciências.

O pesquisador participante de cunho etnográfico, na concepção do autor Carlos Fino (2000), assume um conjunto de respostas para as seguintes questões em relação ao objeto de investigação da pesquisa:

Quem está presente? Como se caracterizam? Que papel desempenha no grupo? Como se tornaram membros do grupo? Em que se baseia a sua participação no grupo? (matrícula, contrato, voluntariado) Quem organiza e dirige o grupo? O que é que está acontecendo nesse ambiente? O que é que as pessoas fazem e dizem? Como é que se comportam? Quais comportamentos aparentam na rotina? Até que ponto os participantes estão comprometidos e envolvidos? Qual é o tom de sua comunicação? Que linguagem corporal é utilizada? Quando é que esta atividade ocorre? Qual o seu relacionamento com outras atividades ou eventos? Quanto tempo dura? Como é a técnica de compreensão dessa atividade? Onde é que isto está acontecendo? Que parte do envolvimento físico contribui para que isso aconteça? Pode isto acontecer em outro lugar? Acontece? Os participantes usam o espaço e os objetos ou relacionam-se com eles diferentemente? Por que é que isto está acontecendo? Haverá diferentes perspectivas sobre o que está a ocorrer? O que é que contribui para que as coisas aconteçam dessa maneira? Como é que esta atividade está organizada? Como estão os elementos do que está a acontecer? Quais regras ou normas são evidentes? Como é que os sujeitos dessa atividade ou o grupo se relaciona com outros aspectos do conjunto (FINO, 2000, p. 08-09).

Frente a estas conjecturas tão pertinentes, construíram-se etapas baseadas no método selecionado, onde se foi em busca de respostas, mediante leituras diversas dos dados coletados, incluindo a leitura imagética estática (fotografia e imagens), buscando tendências e singularidades na classificação de temas, tópicos e na construção de caminhos para as questões que se buscou responder através da presente pesquisa.

4.5. Resultado dos questionários aplicados na fase exploratória

Conforme citado anteriormente, apresenta-se, agora, o resultado dos questionários auto aplicados.

Os **instrutores** da Escola de Frevo foram indagados sobre algumas questões, dentre elas a primeira que foi:

Em que medida a atividade lúdica, neste caso, a dança, auxilia na prontidão para aprender?

As respostas dos instrutores giraram em torno da relevância da ludicidade para uma aprendizagem significativa, completando que: *‘sempre que se aprende brincando se aprende melhor’*, que esta prontidão para aprender flui melhor se o aprendiz *‘busca novas maneiras de aprender’* e *‘se tem liberdade de criação isso facilita o despertar do interesse’*.

Uma segunda questão indagou:

Pode-se dizer que existe uma relação entre a Escola Formal e a Escola de Frevo?

As respostas foram 100% afirmativas, justificadas no viés da inclusão e coparticipação na educação, já que as crianças e os jovens da Escola de Frevo, em sua grande maioria, são de classe economicamente desfavorecida e o frevo as inclui no mundo artístico e cultural.

A terceira questão contemplou o processo de relação entre os sujeitos e foi feita da seguinte forma:

Como se processa a relação instrutor aluno no dia a dia?

As respostas apontaram para o respeito pelas diferenças existentes e a importância de agirem com clareza, estabelecendo a confiança, o que possibilita uma boa aprendizagem.

Uma quarta questão fez referência à prontidão e indagou:

Qual o estudante que demonstra melhor prontidão para aprender (rapazes, moças, adolescentes, adultos e ou crianças)?

As respostas dividiram-se entre os novatos e antigos, referindo que os novatos ficam mais tensos no início, e depois *'se soltam'*; e entre os adolescentes e as crianças, dizendo que os primeiros entendem melhor, têm flexibilidade e são exibicionistas. As crianças, pelo seu lado, às vezes, não entendem exatamente o movimento, ficando, por vezes, dispersas e desatentas. O grupo dos adultos, devido às suas limitações de flexibilidade e, às vezes, devido ao excesso de peso, fica prejudicado pela dificuldade de execução dos movimentos.

Já a quinta questão interpelou sobre a frequência no curso.

Há desistências? Em caso afirmativo, quais os principais motivos?

Sim, 100% dos instrutores confirmaram que há desistências. Quanto aos motivos responderam que os motivos são basicamente: trabalho (falta de tempo), filhos, a Escola Formal (alunos que estão se preparando para o vestibular), falta de preparo físico, não conseguem acompanhar o ritmo e terminam desistindo.

A seguir, disponibiliza-se um quadro com o desdobramento das questões.

Quadro 05
Resultado do questionário exploratório – Instrutores

| QUESTÕES | INSTRUTORES |
|--|--|
| 1. Em que medida a atividade lúdica, a dança, auxilia na prontidão para aprender? | 100% falaram da relevância da ludicidade para uma aprendizagem significativa. |
| 2. Pode-se dizer que existe uma relação entre a Escola Formal e a Escola de Frevo? | 100% justificaram a importância do viés da inclusão sócio escolar. |
| 3. Como se processa essa relação no dia a dia? | 100% falaram do respeito às diferenças; agir com clareza; para estabelecer confiança e levar a uma aprendizagem. |
| 4. Qual o estudante que demonstra melhor prontidão para aprender (rapazes, moças, | 0% Gênero sexual irrelevante; 40% adolescentes, |

| | |
|--|--|
| adolescentes, adultos e / ou crianças)? | 40% dependem do perfil do aluno; 20% os mais antigos independente da faixa etária (adolescente ou adulto) |
| 5. Há desistências, quais os principais motivos? | 100% falaram que há desistências pelos seguintes motivos: falta de tempo devido ao trabalho, alunos se preparando para o vestibular, falta de preparo físico não conseguem acompanhar o ritmo. |

Fonte: Dados obtidos nas respostas dos questionários na fase exploratória, contabilizados posteriormente. Coletados em: 1º semestre de 2010

A **direção** e as **coordenadoras** também responderam a questionários e apresentaram as seguintes respostas às questões:

O que buscam os alunos que procuram a Escola de Frevo?

Das entrevistadas, 50% falaram apenas sobre a inserção social e as outras 50% falaram sobre a busca de uma atividade física. Para os adultos, uma atividade física, sem ônus, é interessante, assim como esta atividade para as crianças também é muito importante. Quem busca a Escola de Frevo para as crianças são os pais ou responsáveis, ressaltando que eles acham importante a história do frevo.

Uma segunda questão interpelou sobre a inscrição do alunado no ensino regular, tendo sido assim formulada:

Os alunos matriculados na Escola de Frevo estão matriculados no ensino regular?

As respostas confirmam que 100% das crianças estão no ensino regular, apesar de existir também quem já terminou o ensino médio e está só trabalhando, ou na faculdade, ou ainda quem tivesse abandonado a Escola.

Depois foi perguntado:

Qual a relação da Escola de Frevo no cotidiano da Escola Regular?

‘Contribuição para o desenvolvimento do aluno no que se refere ao domínio de seu corpo, a capacidade de se expressar, superação de suas limitações possibilitando a capacidade de vencer desafios’. Falou-se, também, das atividades multiculturais que a Escola de Frevo apresenta, da busca por crescimento profissional nas artes buscando curso superior em educação física ou artes cênicas, enfim, as respostas não fizeram ligação entre a Escola de Frevo e a Escola Regular, tendo contemplado mais os projetos de vida.

Uma quarta questão especulou sobre a importância da Escola de Frevo para a comunidade e foi assim formulada:

Em que medida a Escola de Frevo é importante para a comunidade?

Nas respostas foram destacados alguns pontos relevantes, tais como: inclusão, cidadania, melhoria da autoestima, contribuição para formação do indivíduo e compreensão de regras. Nessa perspectiva, a Escola de Frevo funciona como uma segunda casa, pois acolhe e forma profissionais.

Já a quinta questão versou sobre a participação da comunidade na Escola de Frevo, com a seguinte pergunta:

Em que medida a comunidade participa da Escola de Frevo?

A resposta referiu-se às atividades que a Escola de Frevo oferece como oficinas de dança, maquiagem, expressão corporal e as apresentações para a sociedade.

Quadro 06
Resultado questionário exploratório - Coordenadoras e Direção

| QUESTÕES | COORDENADORAS |
|--|--|
| 1. O que buscam os alunos que procuram a Escola de Frevo? | 50% falaram sobre a inserção social e os outros 50% falaram atividade física sem ônus, para adultos e crianças. |
| 2. Os alunos matriculados na Escola de Frevo estão matriculados no ensino regular? | 100% das crianças sim. Dos adultos, 20% estão na faculdade, 50 % só trabalha e 30% abandonaram a Escola. |
| 3. Qual a relação da Escola de Frevo no cotidiano da Escola Regular? | 0% fez essa ligação. 20% falaram em superação dos limites, 30% capacidade para vencer, 15% tornar-se bailarino profissional. 35% sobre um projeto de vida. |
| 4. Em que medida a Escola de Frevo é importante para a comunidade? | 50% sobre cidadania, compreensão de regras. 20% inclusão, contribuição para formação do indivíduo, melhora da autoestima. 30% como uma segunda casa. |
| 5. Em que medida a comunidade participa da Escola de Frevo? | 30% na reunião de pais. 50% as festividades, os espetáculos. 20% quando se oferta as oficinas. |

Fonte: Dados obtidos nas respostas dos questionários na fase exploratória, contabilizados posteriormente. Coletados: 1º semestre de 2010

Nesse primeiro instrumento de pesquisa, o questionário exploratório divide o **alunado** em três grupos: crianças, adolescentes e adultos. Denominou-se **Grupo A - adolescente-faixa etária entre 12 anos a 18 anos; Grupo B - adulto - faixa etária entre 19 anos a 25 anos; Grupo C - criança - faixa etária entre 8 anos e 11 anos.**

A primeira pergunta foi assim formulada:

Como você se interessou pela Escola de Frevo, quem lhe indicou?

O grupo A - falou que tinha sido através de alguém da família que fazia aula de frevo: mãe ou tia. O grupo B - explicou que tinha sido mediante concurso de passo, influência de colegas, para se soltar por *'ter muita vergonha'*. Enquanto o grupo C - afirmou que fora através de sua mãe.

Na segunda questão perguntou-se o porquê do interesse por frevar:

Por que se interessa pelo frevo?

O grupo A - respondeu que queria aprender a desenvolver *'o passo'* devido ao marketing, *'queria ser diferente'*, *'aprender essa felicidade'*. No Grupo B - *'por gostar de dançar'*, *'me exibir nas festas'*, *'porque é a melhor Escola de Frevo'*. No Grupo C - *'porque acho bonito'*, *'Vi outro colega'* ou *'foi pela apresentação da Escola de Frevo aonde eu vim aprender'*.

Já na terceira questão foi perguntado:

Quais as dificuldades para aprender os passos de frevo?

O grupo A - referiu *'timidez'*, *'nenhuma'*, *'dificuldade com alguns movimentos, aí perseverava'*. O grupo B - adiantou *'antes faltava resistência'*, *'o sobrepeso'*, *'hoje, nenhuma'*. Já no Grupo C - 80% das crianças falaram sobre a dificuldade dos passos aéreos, dos *'saltos'*, tendo os demais dito que não tinham nenhuma dificuldade.

Na quarta questão perguntou-se:

Em que medida a Escola de Frevo lhe estimula a aprender noutras situações da vida em geral, na comunidade e na Escola?

O grupo A - lembrou a questão do comportamento e da disciplina, tendo alguns falado da questão de promoção pessoal, de ficar conhecido, *'famoso'*. Já o Grupo B - falou em crescimento profissional, aperfeiçoamento de técnicas. E o grupo C - *'dançar mais'*, *'aparecer no telão'*, *'dançar com as amigas'*.

E com relação à quinta questão:

Pretende se profissionalizar na arte de passista?

Os três grupos A, grupo B e grupo C foram unânimes ao dizerem *'sim'*, com 100% de concordância.

Quadro 07
Resultado questionário exploratório – Alunado

| QUESTÕES | ALUNADO |
|--|---|
| 1.Como se interessou pela Escola de Frevo, quem lhe indicou? | 33,33% alguém da família já fazia, ou veio com a mãe. Grupo A. 33,33% concurso de frevo veio com a mãe. Grupo B. |

| | |
|---|---|
| | 16,66% estimulado pela mãe veio com a mãe. Grupo C. 16,66% outro colega, veio com a mãe. Grupo C. |
| 2. Por que veio aprender a 'frevar'? | 33,33% ser diferente, aprender o passo. Grupo A. 33,33% gostar de dançar, me exibir, porque é a melhor Escola de Frevo. Grupo B. 33,33% acham bonitas as apresentações da Escola de Frevo, viu outro coleguinha. Grupo C. |
| 3. Quais as dificuldades para aprender os passos? | 16,66% timidez e dificuldade com alguns movimentos. Grupo A. 16,66% nenhuma. Grupo A. 33,33% sobre peso e falta de resistência. Grupo B. 33,33% dificuldade com os saltos aéreos. Grupo C. |
| 4. Em que medida a Escola de Frevo lhe estimula a aprender noutras situações na vida em geral, na comunidade e na Escola? | 33,33% comportamento e disciplina e promoção pessoal, tornar-se conhecidos. Grupo A. 33,33% crescimento profissional, aperfeiçoamento de técnicas. Grupo B. 33,33% dançar mais, aparecer no telão, dançar com as amigas. Grupo C. |
| 5. Pretende se profissionalizar na arte de passista? | 100% disseram sim. Grupos A, B, C. |

Fonte: Dados obtidos nas respostas dos questionários na fase exploratória, contabilizados posteriormente. Coletados: 1º semestre de 2010.

Após a escolha dos instrumentos de investigação, a fase seguinte será da seleção das questões pertinentes ao objeto trabalhado.

4.6. Relação entre objetivos da pesquisa e questionamentos levantados

Este processo conjuntural aparece sempre estritamente associado relacionando ao objetivo a que se pretende chegar com a problemática da pesquisa que se precisa solucionar, tendo por intenção sumariar os dados coletados, de forma tal que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para a inquirição.

A interpretação procura o sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos significativos anteriormente obtidos e a (re) construção das questões a serem respondidas. A investigação orienta os caminhos para essa interpretação de modo que se chegue a uma proposição conclusiva.

É comum nos estudos etnográficos não haver grande rigidez na interpretação dos resultados que, no geral, passam por algumas etapas bem delineadas, a saber: estabelecimentos de categorias ou noções subsunçoras, codificação, triangulação, análise dos dados, avaliação das generalizações, descrição e interpretação inferencial dos dados.

Objetivou-se fazer uma incursão através da pesquisa etnográfica como metodologia que implicasse em mudanças qualitativas nas práticas pedagógicas, envolvendo um olhar crítico frente às práticas vivenciadas vigentes.

De tudo isso se concluiu que a interpretação etnográfica de dados é válida e legítima, enquanto a pesquisadora procura dar inteligibilidade e validar o processo, a forma de saber e a representação que os sujeitos pesquisados manifestam. Todavia, na medida em que a pesquisa etnográfica tomou como referência o ponto de vista dos membros do grupo, coletando suas manifestações verbais e não verbais, às quais a pesquisadora pode inferir significados (Lapassade, 2005), percebe-se o descortinar de uma nova vertente.

Diante da importância da pesquisa etnográfica frente às análises exploratórias feitas, acreditou-se ter encontrado um caminho no campo da ciência da educação, pertinente às condições de transição da contemporaneidade.

Em continuidade apresenta-se a descrição da construção do diário de campo e sua relevância na obtenção dos dados, tangíveis e intangíveis, antes de passar à segunda etapa da análise de conteúdo, de Bardin (1997, 1977), numa descrição densa, de Geertz (2008) no próximo capítulo.

4.7. O diário de campo

Este instrumento, em geral, demonstra um aprofundamento ponderado sobre as experiências vividas no campo de pesquisa e possibilita ações reflexivas na dimensão mental da própria pesquisadora.

Uma vez que esta precisa selecionar quais informações tem relevância, quais merecem destaque e quais serão desprezadas, enquanto contexto de trabalho de investigação científica, para então iniciar a confecção das matrizes de análise de conteúdo.

Através do diário de campo foram registradas todas as falas dos sujeitos, bem como suas trocas simbólicas, relações interpessoais e também os projetos e execução dos mesmos, construções das práticas pedagógicas, criação e vivência de situações, enfim, ações contextualizadas nos espaços escolares e extraescolares.

Em realidade, a prática do diário de campo permitiu um melhor entendimento sobre o dia a dia da Escola de Frevo, as colocações, as reivindicações, as atividades em sala de aula e fora dela, a alegria, a aprendizagem, a postura dos alunos, enfim, todo um constructo⁴³ deste

⁴³ É a ‘construção puramente mental’, criada a partir de elementos mais simples para ser parte de uma teoria. Objeto de percepção ou pensamento formado pela combinação de impressões passadas e presentes. Como força

cotidiano escolar, possibilitando, assim, a oportunidade de melhor selecionar o que agregaria ao trabalho diante dos objetivos propostos. Embora se pudesse entender que, geralmente, alguns outros fatos seriam descartáveis, (nem por isso pouco importante), naquilo que são suas características explícitas e implícitas da Escola de Frevo, mas que não atendiam ao propósito desta tese.

Assim, o diário de campo teve uma função de extremo significado, pois verificou e documentou um mundo de implicações existentes no campo de pesquisa, inclusive o '*não dito*', mas que fez parte do contexto da cultura da Escola de Frevo, de modo bastante representativo, uma vez que se trabalhou com a gestualidade dos diversos movimentos corporais.

Na elaboração (no refletir) e na construção (na ação) do sujeito e do objeto, bem como do trabalho sobre aquilo que os constitui tanto em nível imaginário quanto ao nível da realidade, foi necessária, uma grande dose de perspicácia e entendimento do processo vigente, que foi se construindo entre as falas dos sujeitos pesquisados e as observações *in loco*, foi imperiosa uma habilidade de discernimento e uma sensibilidade para apreender e selecionar o que realmente importava para o trabalho acadêmico.

Assim, a prática da escrita do diário de campo levou a pesquisadora à possibilidade de compreender como o seu imaginário está implicado no labor da pesquisa, levando-a, também, a distinguir '*quais*' os verdadeiros investimentos que ali foram elaborados e '*como*' foram elaborados. Tudo isso requereu esforço, para melhor conscientizá-la da caminhada empreendida, assim como do processo pessoal e da construção da produção acadêmica.

Frente a estas questões, pôde-se constituir um sujeito entre outros sujeitos, e assim se humanizar, se dialetizar, ao aceitar a lógica do inacabado, da alteração, narrando de modo despojado e minuciosamente o vivido pelos atores pesquisados, porém, mantendo todo o cuidado requerido pela consciência acadêmica para a elaboração de uma produção etnográfica na área da ciência da Educação.

O diário de campo foi um instrumento largamente utilizado para colher as informações, elementos fundamentais da etnopesquisa, básicos para fazer as anotações das entrevistas etnográficas.

A pesquisa foi construída mediante observação, participação, entrevistas, conversas informais, perguntas, escutas, fotografias, filmagem e, como não podia deixar de acontecer, as

idas às apresentações fora da Escola de Frevo, nos diversos palcos, como, shoppings, teatros, praças e avenidas, todo um constructo com vista na futura análise descritiva e interpretativa.

Tudo isso com a preocupação de observar, também, a importância da tênue linha divisória dessa abordagem qualitativa etnográfica entre o *'participar'* e o *'observar'*, de acordo com os autores Lapassade (2005) e Macedo (2000, 2010).

4.8. Em síntese

Na pesquisa foi utilizado o método etnográfico descritivo e interpretativo onde se pretendeu contemplar as diversas técnicas anteriormente citadas. Este estudo científico objetivou, fundamentalmente, pesquisar como se processa a aprendizagem do frevo pernambucano com vistas a uma Inovação Pedagógica.

Assim, buscou-se a compreensão dos motivos da Escola de Frevo, face às necessidades atuais de mudança, de transitoriedade, de aceleração do desenvolvimento sócio educacional, numa cultura popular do frevo, midiaticizada pela corporeidade, pela fala dos atores sociais do grupo pesquisado e pelas práticas pedagógicas inseridas na escola palco.

Tal pesquisa foi sistematicamente planejada e levada a efeito segundo critérios rigorosos no processamento das informações. Na investigação etnográfica, a análise, descrição e interpretação dos dados começam na entrevista semiestruturada e aberta. Posteriormente, através das entrevistas etnográficas, das leituras imagéticas com técnica de deciptagem, e depois, com a demonstração de gráficos e quadros explicativos e as matrizes de análise de conteúdo, de acordo com Bardin (1997,1977).

Observou-se a necessidade de dados que possibilitassem o melhor entendimento sobre a realidade, não perdendo de vista o foco principal da pesquisa que foi a construção de práticas pedagógicas que pudessem vir a levar a uma Inovação Pedagógica; o estudo foi construído levando-se em consideração a objetividade, a validade, a exaustividade, a consistência, fatores relevantes e indispensáveis na presente investigação.

Com vistas no foco da pesquisa, iniciou-se uma trajetória da distinção do fenômeno em rudimentos significativos da análise meticulosa desses elementos, bem como da codificação e avaliação dos mesmos; continuou-se nesse procedimento que foi sendo construído na junção dos elementos por informações dos próprios atores sociais.

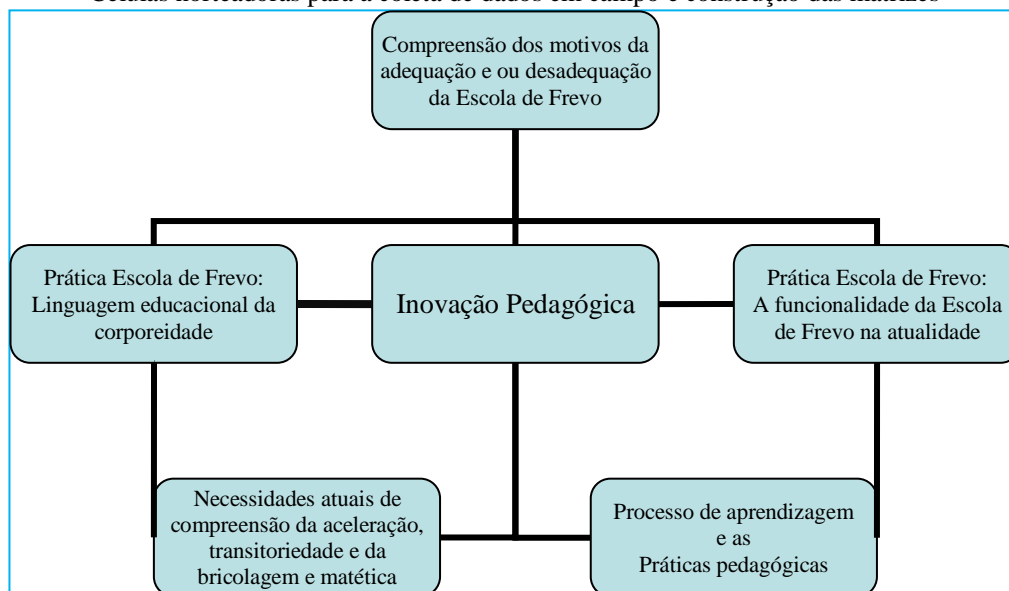
Esta sistematização textual do conjunto, produção de uma meta, levou a uma nova interpretação do fenômeno estudado, possibilitando, assim, o entendimento e a demonstração do *'como'* as práticas pedagógicas foram se instituindo.

Baseada na observação, descrição, análise e interpretação verificou-se a existência de uma rede de significados e significantes latentes na permanência do observado, no *loco* da observação, nos conteúdos coletados, nas imagens captadas, os quais se tornaram passíveis dum desvelar os diversos significados e significantes existentes, numa abordagem emergente, numa investigação Etnográfica em Educação onde:

[...] a análise dos dados começa quando a observadora ainda está no cenário de campo e continua mesmo após tê-lo deixado. Geralmente o tempo que é necessário para a análise de campo deve ser tão longo quanto o tempo gasto fazendo o mesmo (Anotação no Seminário: Investigação Etnográfica em Educação – tornar o familiar no estranho, 2009).

Esta apreciação obedeceu ao eixo da análise: Comunicação dialógica - processo *'bottom-up'*.

Gráfico 02
Eixo de Análise: Comunicação Dialógica - Processo *'Bottom-up'*
Células norteadoras para a coleta de dados em campo e construção das matrizes



Com base na análise dessa técnica de integração do modelo dialógico intersubjetivo, verificou-se a possibilidade de uma rede de signos latentes na maturação dos significados e no desvelar do papel da Escola de Frevo, no processo de aprendizagem, mediante práticas pedagógicas integradoras, emergentes, de uma metodologia até então não codificada, porém amplamente divulgada, promovendo possibilidades de contribuição e extensão das experiências vividas na Escola de Frevo, em suas aulas e apresentações em cenários

circundantes. Desse modo foi vital a busca dos motivos de adequação ou inadequação da Escola de Frevo face às mudanças contemporâneas.

CAPÍTULO V

5. CENÁRIO DA PESQUISA: ESCOLA MUNICIPAL DE FREVO MAESTRO FERNANDO BORGES

Sendo estética a ciência da beleza, pode-se considerar a dança uma área do conhecimento da beleza (como as artes visuais, a música e o teatro) assim, a dança como conhecimento estético deve entrar em cena em diversos espaços, inclusive na Escola, porque a dança, bem como a beleza precisam ser compartilhadas, experienciadas, pois dançar é experienciar a beleza e beleza se põe à mesa

Débora Barreto

5.1. Um pouco da trajetória da dança

No que diz respeito à dança, existem registros que a identificam como uma das primeiras manifestações artísticas do ser humano, as quais, através de seu movimento, eram simbolizados rituais e evocações sobre diferentes esferas da vida.

Para Pierre Bourdieu (2001), as primeiras representações de dança deram-se no campo do sagrado. Ela - a dança - estava ligada, portanto, a atos e cerimônias; posteriormente foram reconhecidos os laços entre danças guerreiras, rituais agrários e danças totêmicas, construindo-se, assim, uma miscelânea de movimentos entre os diversos tipos de danças, inclusive entre as profanas e as sagradas.

Foi entre os séculos XIV e XV que surgiram os primeiros documentos escritos sobre dança: registros da dança metrificada na França que se afastava da dança popular e assim começava a configurar a dança realizada na corte francesa. Esta viria a ser a base inicial do que hoje reconhecemos como balé clássico, que teve seu auge no século XVIII quando da criação do balé romântico.

Com isso, permite-se entender o papel determinante da dança na história da dança clássica, que codificou todo o seu movimento, construindo o balé clássico considerado assim como '*A dança*' e tendo seu ensino fortalecido a partir do século XX até à atualidade, num modelo de corpo de mulher e de arte que tem na pureza e na leveza os seus símbolos mais evidentes de beleza cênica, de feminilidade, que descrevem um conjunto de pontos relevantes e bem destacados entre a bailarina clássica e seu aparador, num dueto lúdico.

Na atualidade, a dança construiu, de modo geral, outros caminhos, mas, a inserção da dança em diálogos educacionais só se deu no mundo ocidental a partir do século XX, quando

das discussões acerca da *'dança criativa'*, *'dança educativa'* ou *'dança-educação'*, as quais foram proliferando e, finalmente, foram aceitas como similares no processo de educação de crianças no contexto escolar.

A primeira *'dança criativa'* veio de um termo difundido nos países de língua inglesa - *'creative dance,'* - segundo a qual os alunos deviam colocar seu *'eu'* nos processos de configuração de gestos e movimentos, alega Marques (2002). Os termos *'dança educativa'* e ou *'dança-educação'* vieram de Rudolf Laban,⁴⁴ coreógrafo e dançarino, que se contrapôs à técnica rígida e mecânica do balé clássico.

Laban (1966) acreditava numa dança de caráter educativo [...], além do caráter artístico, obviamente, pelo desenvolvimento e reconstrução de uma sociedade industrializada opressora e repetitiva, (do pós-guerra). O autor encontrou a importância *'dos'* e *'nos'* espaços entre a história e a abstração, entre fisicalidade e expressão.

Para ele, “as ações corporais e as formas traçadas tornaram-se um meio de produzir momentos de concentração, de êxtase [...] sendo cada gesto e ação do corpo um mistério profundamente enraizado” (LABAN, 1966, p.54).

Assim o movimento, nas formas externas da linguagem corporal mostram seu conteúdo mental (da criação) e emocional (do sentimento) através da concepção de que a emoção é a liga destas duas vertentes. Onde o corpo e a mente, unidades inseparáveis, demonstram tanto a forma orgânica do fazer, do dançar; como a ideação do sentir e pensar a dança. Este movimento corpóreo, torna claramente visível essa integração, corpo e mente, compondo a aprendizagem.

Assim o corpo pode se contrair e relaxar, pode se expandir ou se encolher, pode assumir diferentes atitudes que são escolhidas e variam de acordo com a vontade, gerando nuances expressivas ao movimento, propõe Laban (1966).

No Brasil e em outros países latino-americanos, como a Argentina, as modalidades dançantes foram denominadas *'expressão corporal'* ou *'dança expressiva'*, porém com pouca inserção nos espaços educacionais. A prova disso é a recente, em alguns países ausentes, inserção na área das artes, da dança, como um componente do currículo escolar.

Além da pouca inserção na área da educação, um campo que teve os conteúdos pouco privilegiados historicamente, a dança, quando figura no currículo escolar, acontece sempre em caráter complementar ou secundário, como uma disciplina eletiva.

⁴⁴ Jean-Baptiste Attila, nasceu na Áustria em 1879, conhecido como Rudolf Von Laban dançarino, coreógrafo, considerado como o maior teórico da dança do século XX e como o *'pai da dança-teatro'*. Dedicou sua vida ao estudo e sistematização da linguagem do movimento em seus diversos aspectos criação, notação, apreciação e educação. <http://www.arteesociedade.com/lablan.htm> Acesso em: 20/03/2012

Mesmo assim, tendo em vista a permanência até os dias de hoje do modelo tradicional-tecnicista do ensino e a ausência do ensino da dança na Escola, ela, a dança, foi contemplada nesta pesquisa numa Escola pública municipal de dança - a Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges - com o objetivo de perquirir sobre até que ponto é possível promover uma educação do corpo, no olhar do corpo, enquanto um conjunto de ação corporal que pode acontecer nas mais diversas formas expressivas. O corpo é o instrumento de expressão por via do movimento, onde ele (corpo) age como uma orquestra.

No pensamento de Laban (1966), caracteriza-se a ação corporal justamente como a alteração na posição do corpo, no espaço circundante, o que leva determinado tempo e requer certa energia, uma vez que cada ação corporal pode se dar, das mais diversas formas expressivas do corpo.

Na realidade, a dança, na Escola de Frevo, permite que seus praticantes ampliem sua visão de mundo e compreendam a expressão corporal como linguagem, como comunicação e como expressão de sentimentos, estimulando a criatividade de novos movimentos para o frevo, gênero musical consolidado em Pernambuco.

Nas aulas que ali acontecem, observa-se que o corpo possui uma linguagem que precisa, em face da etnopesquisa, de ser decifrada e revelada mediante seu discurso, que como outras linguagens não são tão evidentes e, por isso, não se chega a ela - a linguagem corporal - com mera espontaneidade.

Para que seja possível a percepção de que o corpo possui uma narrativa simbólica e culturalmente construída, necessita-se revisar, então, as marcas e as impressões que se registram sobre as várias dimensões da linguagem corporal.

Para decifrar a linguagem do corpo, foi preciso revelar e (re) construir as narrativas corporais, a começar do questionamento sobre os padrões de comportamento e os significados das práticas corporais internalizadas em nossa cultura corporal, até à recuperação, na memória corporal viva, individual e coletiva, das experiências marcantes e dos saberes corporais prévios dos aprendizes. Esse entendimento surgiu mediante a observação no campo gestual corporalizado pelo alunado.

Ficou evidente que o *'diálogo'* realizado na e pela linguagem do corpo possibilita, por sua vez, não somente conhecer mais do próprio aluno e do mundo que o cerca, mediante sua própria narrativa de expressão corporal de dentro do contexto, mas também criar novas probabilidades de expressão, inserção e intervenção no contexto, mediante e descrição e interpretação etnográfica da corporeidade.

Isso levou a crer que o momento da construção e reconstrução dos movimentos corporais foi de fundamental importância para que os alunos tomassem consciência de suas próprias características, de seus limites e de suas qualidades corporais. Numa abordagem crítica e criativa etnográfica da dança na Escola, observa-se que ela, além de provocar um diálogo com a cultura corporal e sua linguagem (cênica, imagética e escrita), possibilita, também, a vivência de suas variadas expressões explorando diferentes cenários.

O processo de criação é uma característica importante que se dá por meio de processos de improvisação e realização, na intenção de representar - através de movimentos expressivos da dança - situações cotidianas, através das atividades corporais que estimulem a criatividade e que, por não ser inato ao ser humano, precisa de ser desenvolvida, embasada em sentimentos dos mais distintos, como prazer, alegria, ousadia, interação, perseverança, dentre outros.

Além disso, o trabalho de criação é um elemento constante nesta proposta, tanto pelos resultados que foi capaz de promover, a médio e longo prazo, como em termos de expressão cênica, observada em aulas e apresentações, e pela capacidade de comunicação dos conteúdos desejados. A trajetória da dança, na escola palco, é realmente uma composição de relações intersubjetivas e práticas integradoras.

Foi preciso, no caso, recorrer-se a um conjunto de ações e elementos para que fosse permitido reconfigurar a identidade da dança. Segundo Laban (1966), o dançarino improvisa com uma corporeidade em estado de *'sonhar acordado'*, sendo esta interioridade que gera, mantém e recria os movimentos, configurando uma fonte inesgotável de força criativa para se mover. Assim, percebendo os elos que ela (a força motriz criadora) estabelece com outras práticas, bem como o sentido específico que constitui a gestualidade de cada uma dessas práticas dançantes, entende-se, em última análise, que a criação dos passos do frevo são construções eivadas de percepções de mundo e sentimentos interiores.

Mediante o exposto, contempla-se, na próxima seção, uma síntese do frevo pelo olhar etnográfico, contado de dentro do contexto, ou seja, pelos alunos da escola palco.

5.2. Um olhar etnográfico para o histórico do frevo pernambucano

Para Peter Woods, a abordagem interacionista está apoiada na *démarche* etnográfica e centrada no aspecto qualitativo, “o que permite compreender como as relações sociais mudam, como as pessoas mudam, como mudam suas visões de mundo” (WOODS, 1990, p.89).

Tomando a Escola como objeto de análise via abordagem etnográfica, Woods capta como, nas relações face a face, as pessoas no interior da instituição Escola, dentro dos principais mecanismos de construção de sentidos, tornam o fenômeno humano das práticas educacionais possíveis e oportunizam desenvolver engenhosidade para atualizar interesses pessoais em oposição às pressões institucionais.

Assim foi possível verificar, numa relação face a face com os alunos da Escola de Frevo, algumas colocações sobre o fundador do frevo, figura que eles admiram e que lhes proporcionou a eles o desenvolvimento de invenção de passos, também da criação, de modo tão entusiástico, e o porquê da troca do nome da Escola de Frevo de Nascimento do Passo para Fernando Borges.

Os alunos, paulatinamente, foram narrando fatos e conclusões que, reunindo esses retalhos, levaram a construir este histórico sobre o frevo nascedouro. Os alunos identificaram o Mestre Nascimento do Passo como o fundador da Escola de Frevo, isso sempre em atitude indefinida, como se não devessem falar, como se a instituição não aceitasse aquela conclusão e também eles quisessem apagar algo, devido às frases de indefinições ditas por muitos alunos e ouvidas: *'eu não sei'* ou *'ouvi dizer'*, *'acho que foi'*, *'não tenho certeza'*, *'você sabe, né?...'* E vão saindo devagar, porém firmes.

Os alunos mais antigos que formam a companhia de dança da Escola de Frevo - a Companhia de dança - contaram que o Nascimento do Passo chegou ainda adolescente, oriundo do Amazonas, dentro de um dos navios que faziam cabotagem⁴⁵ na costa brasileira, que desembarcou no porto da cidade do Recife procurando uma localidade para morar, gostou muito do ritmo que se dançava, do lugar e fez da cidade a sua cidade e do ritmo o seu ritmo.

Contaram, ainda, que, na década sessenta, o frevo era executado, esplendorosamente, nas ruas do Recife. Os passistas faziam movimentos corporais na Avenida Guararapes e na Praça da Independência ou na Pracinha do Diário, como ainda é conhecida devido à sede do jornal local de grande circulação O Diário de Pernambuco - jornal mais antigo da América Latina, situado no centro da cidade do Recife. Conforme imagem.

⁴⁵ Navegação entre portos de um mesmo país ou a distâncias pequenas, dentro das águas costeiras. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

Figura 11
Praça do Diário de Pernambuco – hoje



Vista parcial da pracinha do Diário de Pernambuco e o prédio do Jornal o Diário de Pernambuco

Várias pessoas lançavam seus braços e suas pernas em *'tesouras'*, *'parafusos'*, *'dobradiças'* e mais outros tantos passos que ainda nem tinha nomes, embora aqueles movimentos provocassem admiração em todos que assistiam e particularmente no amazonense.

Os meninos caíam no frevo de forma desvairada, eram bailarinos anônimos que surgiam das academias ainda não existentes, mas já reais na aspiração por existir, assim, eles já colocavam no corpo os movimentos dos espíritos e dos sons que surgiam dos clarins, clarinetes, tubas e saxofones de uma orquestra que eletrizava e que enfeitava de som *'o coração da cidade'*, como se falava naquele tempo, surgindo, assim, os primeiros passistas de frevo.

Figura 12
Primórdios do frevo de rua pernambucano



Passistas nas ruas da cidade

O frevo crescia e acontecia nas principais ruas da cidade e assim o amazonense foi se sentindo recifense, isto é, pernambucano do Recife, das ruas do Bairro do São José. Ele foi se tornando símbolo do carnaval recifense devido ao seu diferencial que era entender o frevo, estimular aquela expressão corporal tão típica de uma localidade, o Recife.

Uma instrutora da Companhia de dança da Escola de Frevo, Inaê da Silva, falou que o nome completo de Nascimento era Francisco do Nascimento Filho, mais conhecido por Mestre Nascimento do Passo ou somente Nascimento do Passo, nascido no dia 28 de dezembro de 1936, no município de Benjamin Constant, estado do Amazonas, chegando ao Recife em 1949, oculto nos porões do navio Almirante Alexandrino, que fazia cabotagem no litoral brasileiro.

Nascimento do Passo foi considerado sinônimo de carnaval pela sua identificação e entusiasmo com o frevo. Nessa época havia apenas a Comissão Organizadora do Carnaval – COC - e surgiu a ideia de um concurso entre os passistas que dançavam o frevo, uma vez que o frevo sempre empolgava quem assistia e fazia brilhar quem dançava. Assim, passistas e muitos foliões se inscreveram.

Com o tempo Nascimento percebeu que a constante modernização do Recife foi restringindo o espaço para os frevistas e, aos poucos, as ruas foram sendo tomadas pela quantidade e não mais qualidade das apresentações, iniciando-se outras práticas momescas como os desfiles de caboclinhos, maracatus, ou seja, outras modalidades carnavalescas, talvez pela compulsão guinessiniana onde o interesse pelo Guinness book, logo insuflou a necessidade de crescer para figurar em suas páginas.

Nascimento do Passo, homem simples de intuição, entendeu a necessidade de um espaço para a continuidade do *'seu frevo'*. Frente a essa nova realidade, os espaços onde os passistas se apresentavam anonimamente foram diminuindo, e as suas criações, que vinham desde os tempos da *'Maroca'* (um dos primeiros frevos de Nelson Ferreira) como o passo do *'Sirigado'*, coreografia inventada pela imaginação do folião, foram ficando, cada vez mais, sem espaço, frente aos concorrentes.

Mediante o crescimento da cidade, Nascimento do Passo promoveu o nascimento da Escola de Frevo, local onde o frevo fosse priorizado tal como fossem sistematizados os seus movimentos, trabalhando o corpo dos adolescentes para a sustentação, flexibilização e ao mesmo tempo recriação junto à tradição do frevo. Novos passos nasceram, novos movimentos surgiram. A Escola de Frevo cresceu e ganhou seu nome.

São muitos os *'Guerreiros do Passo'*, denominação dada aos aprendizes do passo, os *frevistas*, embora tal designação ficasse apenas no boca a boca, uma vez que ainda hoje, na

Escola de Frevo, cultivam o que não foi perdido, porém muito mais na tradição oral, na transmissão dos veteranos aos novatos, no popular boca a boca e, muito discretamente, apesar da política que existe e do mistério que cerca toda a história do nome da Escola de Frevo.

O veterano Renê Cabral, também integrante da Cia de dança, contou que os alunos da Escola de Frevo têm verdadeira admiração por Nascimento do Passo e animosidade ao Maestro Fernando Borges, que, mediante arranjos políticos institucionais, teve seu nome escolhido para a Escola de Frevo enquanto que Nascimento do Passo, homem simples que deu origem a Escola de Frevo, foi injustiçado quando a nomearam de Maestro Borges.

O Mestre Nascimento do Passo criou uma geração de coreógrafos, dançarinos e amantes do passo. Os movimentos surgidos nas ruas do Recife tinham grande força porque eram ruas ricas de imaginação, de becos e vielas que não existem mais. Surgiam sempre novas pessoas e passistas, assim, das ruas que iam sendo cortadas pelo progresso.

O progresso foi inabalável, extravagante, pois fundaram-se enormes avenidas que expulsaram os moradores do Bairro de São José, Santo Antônio e do Recife Antigo, sem conseguir expulsar a criatividade e a persistência dos passistas.

Esse Recife do início do século XX, onde surgiu o passo do frevo, cruzou as pontes e imperou no Bairro de São José, da Boa Vista, de Santo Antônio, espalhou-se pelos outros bairros, e tomou conta das televisões, indo ultrapassar os limites do Oceano Atlântico. Mediante concursos realizados, numa demonstração da efervescência e ao mesmo tempo seriedade do frevo pernambucano, esse crescimento é um fato incontestável.

Frente a toda essa mobilidade, a animação de Nascimento do Passo que, se não nasceu no Recife, tornou-se responsável pelo nascimento de uma geração de coreógrafos e bailarinos bastante comprometidos com o frevo, como os *'Guerreiros do Passo,'* impulsionou mais de uma geração de passistas e proporcionou o crescimento e a divulgação do frevo.

A biografia de Nascimento do Passo foi contada por uma aluna mais velha, de 35 anos, Malu, cuja avó fazia o passo nas avenidas centrais do Recife, conheceu a história e lhe transmitiu oralmente. Ela contou que o mestre Nascimento, chegando ao Recife, "morou certo tempo na rua por falta de condições para ter uma moradia fixa, não tinha uma profissão definida". Ele trabalhou na informalidade, como carregador de fretes e engraxate, dormindo em bancos de praças. Só conseguiu obter vaga num quarto de pensão, por trás da sede do Clube Vassourinhas, antiga e tradicional agremiação carnavalesca de frevo, quando arranhou seu primeiro emprego fixo na residência de um casal de alemães. Da proximidade com o Clube Vassourinhas, surgiu seu encanto pelo frevo e foi nos ensaios do clube que ele aprendeu a dançar, a frevar; depois desses contatos, o frevo virou uma paixão por toda vida.

A tradição de praticar e dançar o passo nas ruas está junto à própria origem do frevo, conforme descrito no capítulo I. E essa tradição, mesmo convivendo com as modificações sucedidas pelo tempo e pelas influências culturais, conseguiu chegar às décadas de 1950 e 1960, onde era comum fazer-se o passo nas áreas centrais da cidade, principalmente na Pracinha do Diário e na Avenida Guararapes, ambas localizadas no bairro de Santo Antônio, centro do Recife.

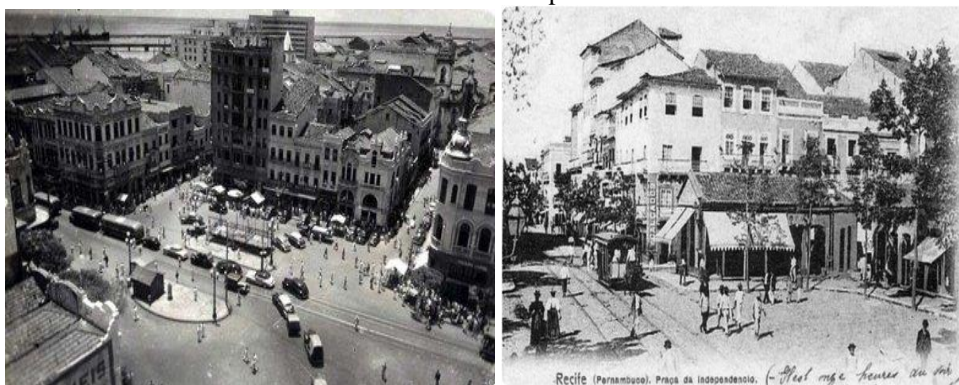
Figura 13
Frevo nas ruas da Veneza brasileira



Passistas nas ruas da cidade

Essa região era de grande movimentação por ser o cruzamento de importantes vias públicas como: Avenida Dantas Barreto e Avenida Guararapes onde fica a praça do diário de Pernambuco, conforme imagem da época.

Figura 14
Pracinha do Diário ou da Independência – ontem



Vista área da pracinha do Diário (década de 50)

Nascimento dedicava-se sempre mais e mais ao estudo dos passos de frevo e em 1958 ganhou um concurso importante passando de figura anônima para figura pública tornando-se

um símbolo do carnaval recifense. O passo já não era apenas uma dança ou coreografia, era também seu nome e sua vida, além de uma expressão cultural. Foi nesta época que o radialista Cezar Brazil o apelidou, pela primeira vez, de *'Nascimento do Passo'*.

Figura 15
Nascimento do Passo - no frevo



Mestre Nascimento nas ladeiras de Olinda

Ele principiou, assim, a participar de espetáculos nos teatros da cidade e a viajar acompanhando as orquestras de frevo em apresentações por diversos países, inclusive a Alemanha. À medida que o tempo foi passando, Nascimento do Passo notou que os passistas estavam perdendo espaço para outras modalidades de expressão carnavalesca que se apresentavam nas ruas do Recife. Pensou, então, numa maneira de minimizar essa perda de espaço e imaginou a probabilidade de publicização⁴⁶ e continuidade da dança característica do carnaval de Pernambuco, o frevo.

Foi assim que ele providenciou movimentos para dar maior visibilidade aos passistas. Devido a essas observações, Nascimento, em 1973, criou a primeira Escola de Frevo, que, além de inspirar e eternizar a dança, colaborou para que o frevo fosse executado além do período do reinado momesco, ou seja, durante todo o ano.

Dessa forma, Nascimento do Passo inventou um método de ensino sistematizado, cujos movimentos e técnicas foram transmitidos para as novas gerações de jovens dançarinos, contribuindo para a divulgação e fortalecimento do frevo, enquanto arte e enquanto representação expressiva corporal dançante.

Nascimento, além de ser o primeiro a fundar uma Escola de Frevo, instituiu um método de ensinamento da arte cênica, que é dançar o frevo de modo singular, apesar de compreender que além da espontaneidade, versatilidade e musicalidade do passista, era

⁴⁶ Ação ou efeito de tornar público, de dar publicidade; publicizar. Dicionário on line de portugueses. <http://www.dicio.com.br/publicizacao/> Acesso em: 30/10/2013

importante para este tornar-se qualificado na aquisição da técnica corporal específica da dança do frevo. Ele tinha consciência do quanto era importante, tanto conhecer os movimentos do corpo e as técnicas para fazê-lo mexer-se, quanto era relevante o fator inspiração e desejo de dança. Então, do mesmo modo que sistematizou a técnica do *'método brasílico'*, (demonstrado na fala dos sujeitos na análise de conteúdo), contribuiu com a motivação para se *'frevar'*.

A Escola de Frevo foi denominada de *Academia do Passo*, conforme referido por diversos alunos menos jovens. Falaram desse início, em que a Escola de Frevo era itinerante e promovia cursos gratuitos em espaços públicos. Depois ela recebeu outro nome: Escola de Frevo Recreativa Nascimento do Passo e, em 1996, passou a ter sede própria e posteriormente foi convertida em Escola Municipal de Frevo oficial da Prefeitura do Recife.

O aluno Wanderley Aires, também componente da Companhia de dança da Escola de Frevo, revelou que Nascimento do Passo ministrou atividades vinculadas à dança em diversas localidades, como por exemplo, aulas no Balé Popular do Recife (1976). Realizou também trabalhos artísticos com o artista multidisciplinar Antônio Carlos da Nóbrega (1978), fez turnê pela Europa (1989), programou cursos de frevo no Sítio da Trindade, no bairro de Casa Amarela, no Recife (1992), levou o frevo para a temporada de inverno em Garanhuns, cidade do interior pernambucano, realizou cursos de férias durante o Festival de Inverno de Garanhuns, a 228 km do Recife, nos anos de 1993 a 1998. Tendo também dado aula no curso do Teatro Brincantes de Nóbrega e no SESC Pompeia, em São Paulo (1998).

Nascimento do Passo, em reconhecimento pelo seu produtivo trabalho, recebeu diversos títulos, dentre eles: Título de Cidadão do Recife, em 1998 e de Cidadão de Pernambuco, em 2000. Neste mesmo ano, 2000, desfilou em ritmo de samba com mais de 35 passistas da Escola de Frevo junto à Escola de Samba Carioca Império Serrano. Ainda neste mesmo ano, em Santa Catarina, foi o campeão do Festival de Dança de Joinville, com a coreografia *'Nascimento do Frevo'* na categoria de Meia Ponta. Foi, também, bicampeão no mesmo festival no ano seguinte (2001).

O grande mestre, segundo ainda o depoimento da Malu, *'nos deixou no dia 02 de setembro de 2009'*, tendo todavia deixado, segundo todos os que foram ouvidos, sua perseverança e entusiasmo vivos na história do carnaval pernambucano. Todo o alunado mais antigo refere-se a ele com respeito, admiração, carinho e cuidado, não explicando, no entanto, a questão sobre a mudança do nome da Escola de Frevo.

Figura 16
Nascimento do Passo - um adeus



Jornal O Globo de Notícias*

Malu revelou que o Nascimento foi internado no hospital Getúlio Vargas, da rede pública estadual, quando foi acometido de um câncer no estômago já em fase terminal, tendo falecido num prazo curtíssimo de cinco dias.

Perquirindo mais a fundo, foram encontradas estas poucas linhas que se seguem, explicaram o porquê de tanto cuidado por parte do alunado e da coordenação da Escola de Frevo. No site (abaixo) encontrou-se a seguinte nota: “o passista estava afastado das atividades de instrutor da Escola de Frevo desde que foi acusado pelo crime de abuso sexual contra meninas em 2003. Os processos continuam na justiça e agora devem ser arquivados”.

*<http://pe360graus.globo.com/noticias/cidades/personalidade/2009/09/02/NWS,497425,4,78,NOTICIAS,766-NASCIMENTO-MORRE-VITIMA-CANCER-RECIFE.aspx> Acesso em: 22/11/2011.

Num outro site, surgiu esta outra nota que diz, textualmente:

Feliz em divulgar a cultura do nosso estado, nosso patrimônio imaterial, o frevo, e que nos últimos anos foi alvejado por denúncias mentirosas e irresponsáveis contra a sua honra. O custo moral acarretou em três AVC's e uma depressão incurável, além do sepultamento de sua reputação em 2003. Morreu clandestino, aos 70 anos, bem como chegou ao Recife em 1949 escondido no porão de um navio proveniente do Amazonas. Nossa homenagem ao companheiro e mestre Nascimento do Passo e justiça póstuma aos que amam o frevo, a cultura popular e Pernambuco. Postado por Bráulio Wanderley às 22h19min – 11 de setembro de 2009. <http://historiavermelha.blogspot.com.br/2009/09/nascimento-do-passo.html> Acesso em: 22/11/2011

Nascimento do Passo declarou-se inocente e vítima de um complô. Após a notícia da sua morte, no site, online, verificou-se que:

Centro Dom Helder Câmara de Estudos e Ação Social (CENDHEC), assistente de acusação na Justiça, divulgou nota informando que, em nenhum dos processos, Francisco do Nascimento Filho, o Nascimento do Passo, foi absolvido. E que, atualmente, há três processos ainda em tramitação na 1ª. Vara de Crimes contra a Criança e Adolescente da Capital, que deverão ser extintos por conta do seu falecimento.

(Redação do - diariodepernambuco.com.br - de 03/09/2009|08h06).

<http://www.diariodepernambuco.com.br/nota.asp?materia=20090903080625> Acesso em: 22/11/2011

Face a esta polêmica, entende-se bem agora a motivação do constrangimento e do silêncio do alunado na Escola de Frevo, compreendendo-se perfeitamente o embaraço, as evasivas, as dúvidas, mas acima de tudo o apreço por alguém que fez pelo frevo um trabalho singular.

Finalizada essa seção passa-se a caracterizar a escola palco, iniciando pela sua localização geográfica, sempre com o olhar etnográfico.

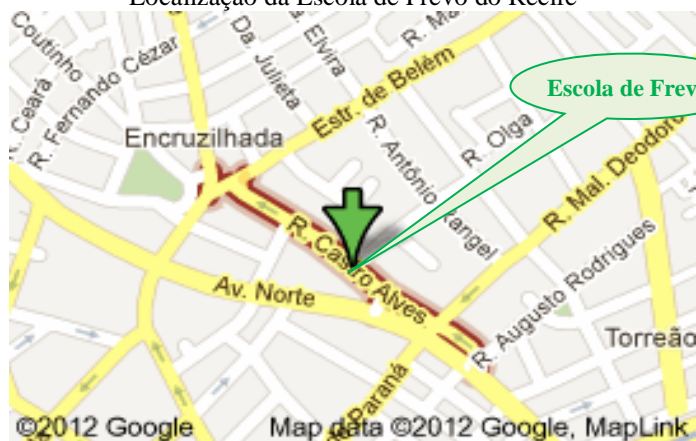
5.3. Localização geográfica da Escola de Frevo e seus espaços internos

A Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges localiza-se na região centro norte da cidade do Recife, e é uma região onde existe um comércio alocado nos casarões antigos da época do Brasil colônia onde funcionam bares, restaurantes, lojas de material para construção, lojas de ferragem, lojas autorizadas de peças de automóveis, firmas de confecção de móveis, empresas de transporte de mercadorias e outras atividades, sendo poucas as casas residenciais ali existentes.

A comunidade do entorno que frequenta a Escola de Frevo é constituída por pessoas de pouco poder aquisitivo, vindas das comunidades como Campo Grande, Macaxeira, Beberibe, Arruda, Nova Descoberta, Água Fria, dentre outros bairros próximos, todavia existem alunos de bairros mais distantes como Jardim São Paulo, Estância, Aflitos, Caxangá e outros (todos disponibilizados em anexo).

A Escola de Frevo possui dois acessos, ficando um de frente para a Avenida Norte, um dos principais corredores de tráfegos referencial da cidade do Recife e o outro de frente para a Rua Castro Alves nº 440 – Bairro da Encruzilhada. A área em volta do prédio é arborizada, possuindo bancos para que se possa conversar e lanchar nos intervalos.

Mapa 01
Localização da Escola de Frevo do Recife



Entre a Avenida Norte e a Rua Castro Alves – Encruzilhada

Sequência Fotográfica 06
Fachada da Escola de Frevo



Acesso a Rua Castro Alves

Acesso a Avenida Norte

Adentrando a Escola de Frevo encontram-se, no andar térreo, as salas da direção, da coordenação e da secretaria.

Sequência Fotográfica 07
Quadros referencial



Placa de inauguração

Acesso à sala da direção

No primeiro andar fica a sala de aula que funciona como oficina no início do ano. A Escola oferece diversas atividades nestas oficinas atraindo assim um novo público. Isto acontece sempre nos meses de janeiro e fevereiro de cada ano letivo.

Sequência Fotográfica 08
Quadros indicativo



Acesso à sala de aula no 1º andar

Acesso às oficinas

No andar superior fica a única sala de aula, com quatro amplos janelões nas duas paredes, sempre abertos, propiciando luminosidade e ventilação, observando-se, na terceira parede, espelhos em toda a extensão, o que dá a impressão de profundidade, de maior extensão, possibilita uma perfeita visualização dos movimentos, pois todos os alunos fazem aula de frente para o espelho; e, finalmente, na quarta parede, ficam os aparelhos eletrônicos com a mesa de som, caixa de som e computador.

Sequência Fotográfica 09
A sala de aula



Demonstração de uma aula ensaio

A Escola de Frevo é pequena, porém aconchegante, possui no andar térreo uma frevoteca – um tipo de biblioteca com livros, adereços, máscaras, cabeleiras, fantasias, discos e alguns instrumentos, tudo em pequena quantidade.

Sequência Fotográfica 10
Frevoteca



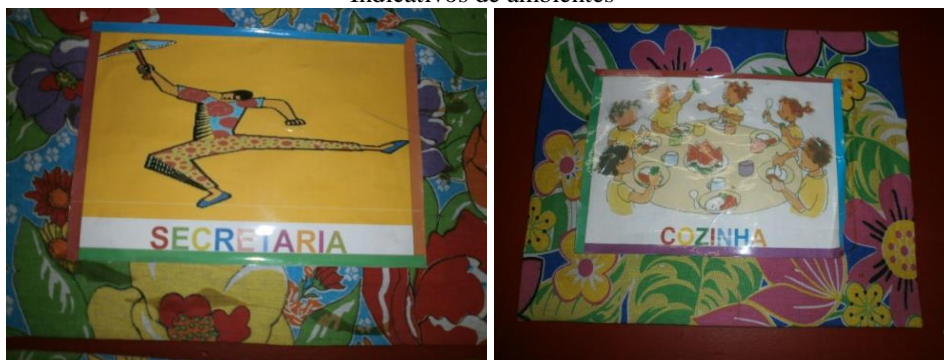
Ana Miranda - Gestora administrativa da Escola de Frevo

Funcionando com 15 funcionários, dos quais seis são instrutores de dança, a Escola de Frevo mantém cerca de 600 alunos. O espaço Escola de Frevo tem também uma função social muito importante porque recebe alunos em situação de risco de praticamente todos os bairros do Recife e da Região Metropolitana. A Escola de Frevo é decorada com placas indicativas e com motivos do frevo, o que a torna singular.

Como bem demonstram as fotografias dos quadros de aviso e quadros indicativos em toda a Escola de Frevo, todos estão contornados com um estampado em tecido colorido que lembra a efervescência do frevo pernambucano; esse tecido chama-se '*chita*' ou '*chitão*' e era muito usado para vestir os escravos nordestinos na época áurea do ciclo da cana de açúcar, no nordeste brasileiro.

Continuando a apresentação do espaço da pesquisa, têm-se os quadros de acesso à secretaria e à cozinha, que são espaços restritos aos profissionais da área, ou seja, das duas coordenadoras e duas cozinheiras.

Sequência Fotográfica 11
Indicativos de ambientes



Acesso à secretaria

Área da cozinha

Após o término de cada aula, os alunos arrumam-se, lancham e vão para a Escola formal, para casa ou para o trabalho, dependendo do horário. No período da tarde, observou-se que mesmo os meninos pequenos também se arrumam, cuidam dos cabelos, trocam a roupa, a sapatilha pelo tênis. Os que não têm sapatilha dançam com meias, tênis ou mesmo descalços.

Já as meninas se maquiam, trocam as roupas e calçam as sandálias altas com que chegaram para saírem da Escola de Frevo. Algumas meninas também fazem aulas descalças, com meias ou tênis, mas não dispensam as sandálias altas ao saírem.

O contingente de alunos de pouco poder aquisitivo é grande, não existindo alunos ricos. Há, no entanto, um grupo de alunos de classe média baixa e média (conforme a pirâmide social brasileira). A maioria dos alunos pertence à classe pobre e média apertada, explicação dada pelos próprios alunos em conversas informais, pela direção da própria Escola, e constatada devido ao frisson na época das apresentações, onde havia negociação com a costureira que se responsabiliza pela indumentária. Pode-se, assim, identificar as dificuldades na aquisição de roupas, sapatilhas e adereços para as diversas apresentações.

Quanto à locomoção para frequentarem as aulas, alguns poucos adultos têm automóvel, outros, motocicleta, uma parte vai a pé, já que mora relativamente perto da Escola de Frevo e outra parte vai de ônibus. As atividades acontecidas no interior da Escola de Frevo merecem uma explicação à parte.

Na hora do almoço, as turmas que fazem aula terminando entre 11 horas e 13 horas almoçam na Escola de Frevo que oferece alimentação a cada final de aula. A Escola dispõe de um cardápio diversificado como cuscuz paulista, baião de dois (arroz cozido junto com feijão), sopa, vaca atolada (macaxeira com carne), etc. Fornece lanche em todos os intervalos das turmas da manhã, tarde e noite. Após cada aula de dança, é comum o alunado lanchar, arrumar-se e ir embora para casa ou para a Escola regular.

O lanche é variado, um dia risoto, outro frutas diversas, outro dia mungunzá, papa, biscoito com leite achocolatado ou leite com café e assim por diante. Cada dia apresenta um tipo diferente de alimento. Essa merenda é enviada pela prefeitura da cidade do Recife já que a Escola é municipal. A prefeitura, por sua vez, terceiriza a alimentação, de acordo com informação da coordenação e das cozinheiras, dependendo da política pública vigente e do programa do governo. Há um programa nutricional e uma nutricionista que é responsável pelo cardápio, embora não se tenha observado a sua presença na Escola durante o período da pesquisa. Referiram apenas que ela era responsável pelo cardápio da Escola de Frevo.

Depois da apresentação dos diversos espaços escolares, passa-se a descrever sobre as práticas pedagógicas dançantes.

5.4. O ambiente pesquisado, as práticas pedagógicas dançantes e a sala de aula

A importância da Escola de Frevo levou a pesquisadora ao desejo de falar, nesse tópico, sobre as diversas práticas desenvolvidas naquela Escola. Com isso pretendeu-se mapear as características contempladas no momento da construção e reconstrução dos movimentos corporais dos sujeitos no âmbito do contexto escolar, utilizando-se da observação participante como técnica de coleta de dados e imagens, bem como os indicadores obtidos nas entrevistas etnográficas, para demonstrar a prática pedagógica de algumas aulas, de alguns instrutores, objetivando fazer um trabalho imagético mais especificado.

Outra vez no horário matutino para observar as práticas pedagógicas das turmas dos alunos menores, embora não seja esse o foco, mas é relevante entender a Escola de Frevo como um todo, dessa forma observou-se, numa das aulas do período da manhã, a instrutora, Inaê da Silva, numa turma com 10 alunos, seis meninas e quatro meninos, onde a mesma administrava uma aula dinâmica, com pulos altos, estimulando o potencial do alunado.

No pátio havia dez mães e um pai esperando o fim da aula que iniciou com os alunos deitados para uma série de exercícios. A instrutora, nessa aula, trabalhava com uma técnica específica não admitindo uma aprendizagem criativa sobre as variações do passo, queria o frevo tradicional, a base, pois era uma turma de iniciantes.

Assim, conduzia a aula indicando: Agora o passo '*Rojão*' - pernas afastadas pulando de um lado e para o outro. '*Agora em pé*'. Dizia a instrutora. '*Os braços acompanham os movimentos*'. '*Rojão abaixado*' segue pulando, acororado e trocando as pernas sempre flexionadas e estiradas para frente, outra para direita, depois para a esquerda, '*agora pulando de cócoras ou agachada*' - o braço esquerdo segue o movimento. '*Não pode conversar na aula*'. Fala a instrutora em tom imperativo. '*Eles precisam de técnica para depois descobrir a criatividade*' acrescentou para a pesquisadora.

A coordenação deve ser precisa em consonância com o frevo e seu ritmo. '*Agora é o passo tramela*' fala a instrutora para a turma das crianças. Depois faz uma série de pulos acrobáticos auxiliando alguns alunos. Conforme a ilustração.

Fotografia 12
Aula de frevo – crianças



Movimentos corporais - habilidade - turno matutino

Fotografou-se uma nesga da aula para uma demonstração das práticas pedagógicas que acontecem nessa aula de frevo. A instrutora auxiliou a turma a realizar um passo novo, conforme foto, pois o alunado ainda está inseguro para realizar pulos, ela auxiliou e os instigou a realizar a atividade proposta, alguns conseguiram outros não. É bastante interessante observar a dinâmica das atividades na Escola de Frevo.

A **instrutora Inaê** é uma jovem com energia e bastante garra para conduzir o alunado infanto-juvenil, prima pela disciplina corporal da criançada que, se deixar, fica conversando sem prestar a devida atenção nos movimentos básicos e necessários para uma sólida aprendizagem da dança. Segundo a mesma *‘dançar também requer disciplina’*.

Fotografia 13
Instrutora Inaê



Instrutora Inaê da Silva

Numa outra ocasião, entre uma e outra aula, Luiz, 19 anos, aluno da Escola de Frevo, em conversa etnográfica disse: “vejo o frevo como um passaporte para trabalhar, ganhar

dinheiro, posição. Pretendo levar o frevo para Sampa onde vou morar”. Ele estava na Escola de Frevo desde os oito anos e agora, terminando o 1º. grau, iria residir ‘em Sampa’ (vocabulário do mesmo - São Paulo) com uma irmã casada, lá pretendia estudar e trabalhar, além de divulgar o frevo pernambucano; segundo ele, na Escola de samba, onde seu cunhado trabalha, tem, no fundo, um galpão que fica ocioso durante a semana, sem atividade, é neste galpão que ele pretende atuar iniciando aulas de frevo para paulistanos e nordestinos erradicados por lá embora ele nem saiba o nome dessa Escola de samba de São Paulo, mas já tem em mente um projeto de vida.

Falou que parou um tempo de estudar depois voltou e agora vai levar o frevo para o sudeste do país. Essas escutas foram ricas para se entender a relevância desse ritmo na vida de muitos desses alunos. Esse e muitos outros retalhos foram ricos em informes que foram auxiliando a compreensão e construção desse universo dançante que é a Escola de Frevo.

Retornando a sala de aula, na aula seguinte verificou-se a questão do aprendizado, isto é, do início do aprendizado; observou-se na foto da aula anterior a instrutora segurando a aluna, numa aula de movimentos básicos para a aprendizagem do frevo. Já na aula do dia subsequente, demonstrada na sequência fotográfica seguinte, a instrutora deixa o alunado fazer sozinho, ela os estimula a fazer a dinâmica, ela os deixa praticar sozinhos porque não são alunos principiantes, por isso é preciso que eles ousem para então poderem descobrir suas potencialidades e limitações.

Sequência Fotográfica 14
Sala de aula espelhada – crianças



Demonstração das aulas de frevo - turno matutino

Uma aula do turno matutino com alunos com idade entre 10 e 13 anos, também orientada pela instrutora Inaê, iniciou-se com música lenta, ‘marcha rancho’, e mesmo assim teve aluno que não conseguiu acompanhar os movimentos, não entendiam ‘à direita e à esquerda’ ficavam perdidos, rodopiando, alguns deles não tinham noção de lateralidade, de

espaço, ficavam juntos tendo espaços vagos na sala e a coordenação motora de alguns era quase sofrível.

Entretanto havia aqueles que sempre se destacavam, assim, a turma era uma mistura de alunos mais competentes e outros menos, o que possibilitava a inclusão dos menos afeitos aos movimentos corporais que copiavam do colega que já havia entendido a dinâmica da atividade. E assim iam melhorando seu aprendizado.

Como o clima é sempre quente, apesar dos grandes janelões e ventiladores já que a sala não é climatizada, os alunos bebem sempre muita água.

Assim, a água é como se fosse o lápis da Escola Regular, os alunos trazem em cantis ou garrafinhas coloridas térmicas, e deixam junto a si mesmos, e ao fim de cada série, eles saciam a sede. Os adolescentes trazem a água também em cantis, garrafinhas térmicas e as mantêm junto das mochilas, nas laterais da sala, assim eles vão, ao fim de cada série, beber água e retornam aos seus lugares.

As dinâmicas das aulas são bem interessantes e diversificadas, as práticas são diversas dependendo do som, da série de passos, da criatividade, da técnica, da tática e do perfil da turma, além da formação e do perfil do instrutor. As turmas também têm um pulsar singular mesmo quando se trata do mesmo instrutor, a mesma série de exercícios e a mesma música, elas respondem de modo diferente. É a característica própria da cada turma.

Seguir-se-á, então, a leitura de uma aula com outro instrutor.

Sequência Fotográfica 15
Sala de aula espelhada – adolescentes



Demonstração das aulas de frevo - turno vespertino

Nesta outra aula de adolescentes apresenta-se como instrutor o Alisson Lima, ele não colocou o ritmo frevo, mas, rapper e funk, para o aquecimento, depois colocou música junina, baião em ritmo rápido (de frevo).

A seguir os alunos fizeram o passo do frevo de modo descontraído e solto para que assim ousassem e, finalmente, os passos livres onde os alunos puderam exercer suas potencialidades à vontade. Perceberam-se uma grande liberdade de movimentos e de expressão corporal, atitudes que foram à tônica da aula.

É relevante entender a composição da turma, formada por biótipos diferentes, onde um aluno muito gordo esforçava-se para acompanhar o desempenho do grupo, outros encerravam a série antes de terminar a sequência, mesmo possuindo físicos adequados. Já alguns deles eram firmes e determinados fazendo a aula na íntegra, e outros faziam ‘*cera*’, como eles dizem, ou seja, não faziam alguns movimentos da série, sentiam dificuldades, isto é, fingiam fazer, paravam no meio, começavam outra série, paravam outra vez, e assim repetiam a prática.

Dependendo do instrutor ele exige que o aluno participe e faça sua atividade física ou simplesmente ignora as atitudes dos alunos e segue com a aula, contanto que uns não atrapalhem os outros e fica tudo bem.

São modos de agir frente a um aluno que demonstra não querer participar, porém, é bom salientar que essa é à exceção da regra, todos demonstram satisfação em fazer as atividades da aula de frevo. Há uma grande diferença entre as aulas infantis e as de adolescentes. As primeiras, as aulas infantis, os alunos não têm uma coordenação adequada e alguns vêm por que são trazidos pelos familiares, geralmente a mãe. Já os adolescentes querem se firmar e exhibir, nas aulas, suas competências, para isso se esforçam em demonstrar o seu melhor. Os adolescentes são alegres e sinuosos em suas conversas, geralmente de conotações sensuais, exibem-se sempre, fazem a aula e cultuam o corpo flexível e trabalhado para exibi-lo sempre que possível.

Muitos fazem aula de dança (o frevo) no lugar dos exercícios aeróbicos das academias. As roupas são sempre muito justas e curtas, além de coloridas, elas emprestam uma alegria insinuante tornando aqueles jovens sempre sensuais devido aos movimentos corporais realizados com muita leveza e frescor, de modo muito solto, simples, gracioso, descontraído, diria mesmo que livre de preconceito.

O corpo é trabalhado em toda a sua extensão, toda a sua musculatura, toda a sua expressão corporal e facial, as caras e as bocas são elementos basilares nas apresentações, assim, é comum e constante o mover-se olhando para o grande espelho, que reflete a imagem do bailarino e lhe indica onde deve melhorar ou aprimorar, inclusive em movimentos de solo, também frequentes na escola palco. Todavia, independente dessa fluidez, o modo do instrutor é importante principalmente em relação aos pequenos.

Deslocando-se para outra aula, também com o professor Alisson, como instrutor, dois alunos sentaram-se e puseram-se a conversar, o instrutor continuou a série normalmente. Em se tratando dessa ação há instrutores que não admitem e logo fala *‘Vamos lá gente!’* *‘Ô?Ô!Ô!’*, ou então bate palmas olhando diretamente para os alunos que se acomodaram, os demais vão olhando e os adolescentes entendem e voltam a fazer a aula, isso não acontece com frequência, mas acontece.

Depois da aula, já na saída, junto à secretaria, conversando com a aluna Alana de 18 anos, universitária da UFPE, que faz aula no período vespertino, esta revela que para ela o frevo foi como *‘um passaporte’*. Disse, também, que seu projeto de vida é divulgar o frevo em outros lugares, pretende ir à França com um grupo de mestres capoeiristas, (outra vertente do folclore nordestino).

Naquela faculdade existe, dentre outros, um programa de intercâmbio, cooperação internacional⁴⁷ onde ela teve a *‘chance’* de participar do programa, então ela está *‘aproveitando para aprender a frevar para, junto com um grupo de capoeira, ir para lá e divulgar o frevo nordestino’*. Falou que acha muito bom já que, assim, terá possibilidade de ir a outra instituição, outra localidade, outra cultura ao mesmo tempo em que pretende levar o frevo. Aquele seria um projeto de vida de uma jovem que valoriza o frevo pernambucano, embora vários colegas do projeto sejam capoeiristas. A seguir pretende-se contemplar os atores sociais da educação no contexto estudado, isto é, na Escola de Frevo.

5.5. Os atores sociais do contexto de estudo: alunos, instrutores, costureira, coordenadoras e cozinheiras

Entender e interpretar como acontecem as práticas pedagógicas frente ao novo cenário escolar - a escola palco - cujas representações corporalizadas são as mais distintas e consequentemente de grande importância para esta investigação foi, realmente, desafiador por ser, também, preciso procurar descrever e interpretar características peculiares ao contexto da aprendizagem naquele ambiente singular que é a Escola de Frevo; isso não deixou de ser uma provocação de cunho acadêmico.

⁴⁷ É a Instância responsável pelo intercâmbio da UFPE com IES de diversos países, possibilitando aos estudantes e professores a troca de conhecimentos e experiências acadêmicas, mediante acordos internacionais. http://www.ufpe.br/cooperacaointernacional/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=14
7 Acesso em: 25/11/2011

Dessa forma, buscou-se, dentre as diversas pessoas do contexto escolar, conversar etnograficamente com alunos ingressantes e veteranos, com os componentes da Cia de dança, com pais e mães, em menor proporção, e com os instrutores, coordenadoras e cozinheiras.

É necessário que se comente que a costureira, por motivos não declarados, foi avessa ao processo, mesmo tendo contribuído de modo indireto, verbalmente não se pronunciou embora a sua ação e reação na Escola tenha sido observada e descrita, através das costuras. Ela muito contribuiu para se penetrar naquele universo explicando sobre os tecidos, modelos, metragem e serviços prestados (a costura sem si). Assim, pode-se entender, gradativamente, pelo olhar dos sujeitos em pauta, como funciona a Escola de Frevo *'de dentro'* para fora conforme Lapassade, (2005).

Em entrevista com o aprendiz Daniel, 21 anos, universitário da faculdade de dança da UFPE, onde, segundo o mesmo, esse curso de dança é recente, sendo mais focado para a licenciatura, ele aproveitou a Escola de Frevo para obter a prática e assim unir a teoria da faculdade com a prática da Escola de Frevo.

Acrescentou, ainda, que existe, na cidade do Recife, uma demanda reprimida de muitos professores de dança sem uma formação acadêmica. Muitos são práticos, ou seja, tem formação livre (não formal) fizeram cursos livres, capacitações como os instrutores seguidores do Nascimento do Passo, conforme se viu no decorrer do texto, mas, segundo Daniel, “é preciso ir mais fundo nos conhecimentos,” existem diversos cursos de formação de dança, mas poucos acadêmicos, daí seu interesse em unir a Escola de Frevo aos saberes da academia.

O profissional formado no curso de dança da universidade com uma graduação em dança poderia atuar, por exemplo, como professor em Escolas públicas e privadas, na educação básica e no nível fundamental da 1ª. a 9ª. série, em academias específicas de dança além de lecionar na universidade tão logo faça uma especialização na área.

O curso de graduação é de quatro anos conforme esclarece o Daniel, e acrescentou: “as aulas da Escola de Frevo fazem a diferença”, falou ainda que antes ele ficava pela rua, no shopping ou ia à praia, agora, mesmo nos dias em que não tem aula, ele vem a Escola de Frevo. Aqui ele se inteirou da importância do corpo, disse que: “na faculdade é devagar, muita conversa, (teoria) eu não gosto muito, aqui vai mais rápido, isso eu curto...”.

Disse ainda que no próximo ano, (2013) pretendia desfilar em um dos trios elétricos do Recife, especificamente no trio do Galo da Madrugada, bloco de rua considerado o maior bloco carnavalesco do mundo, o mesmo conquistou este título em 1995 quando o Guinness Book registrou que o bloco reuniu 01(um) milhão de pessoas, no desfile de rua no sábado Zé

Pereira pela manhã (início do desfile às 10 horas) numa prévia carnavalesca tradicional no Recife.

No ano seguinte, 1996, o número de foliões, naquele bloco, ultrapassou 2 (dois) milhões, ainda segundo o Guinness Book⁴⁸ que registrou o evento. Daniel, empolgado com estes índices pretende desfilar no grande bloco do Galo da Madrugada no próximo ano, caso seus planos se realizem.



Para dar uma ideia do impacto que este evento causa no carnaval de Pernambuco, demonstrou-se na imagem acima uma visão parcial do bloco Galo da Madrugada, que teve seu início numa manhã de sábado de carnaval, denominado sábado de Zé Pereira. O bloco iniciou pequeno com poucos adeptos pelas ruas da cidade onde o comércio funcionava normalmente, e foi paulatinamente tomando vulto, tornando-se hoje um grande espetáculo de público e de animação.

Voltando as atividades da sala de aula. De algum modo sabe-se que, a postura e o perfil do instrutor, interferem nas práticas pedagógicas, influenciando a desenvoltura do aprendiz, principalmente no iniciante, que demonstra insegurança. Essa visão leva o instrutor optar por uma postura mais firme, justamente para dar parâmetro ao jovem aprendiz e só, posteriormente, o estimula a criar seu estilo. Outro fator é que o seu ingresso na Escola de Frevo ocorrer pela influência da família, e este aprendiz a princípio hesitante, pode copiar o modelo do seu instrutor. Conforme foi observado.

⁴⁸ A agremiação carnavalesca O Galo da Madrugada aparece em duas edições do Guinness Book - na página 156 em 1995 e na página 205 em edição de 1996. <http://www.galodamadrugada.org.br/oGalo.php?cod=8> Acesso em 30/11/2011

O trabalho dos **instrutores** é programar práticas pedagógicas que levem à aprendizagem do frevo pernambucano, levando em conta o nível da turma. Se são iniciantes ou veteranos, crianças, jovens ou adultos, ou seja, adequando as atividades ao perfil e a faixa etária da cada turma. Assim, observou-se a necessidade de descrever e interpretar como aconteceram as aulas dos diversos instrutores, com seus múltiplos perfis de turma, sem esquecer as singularidades existentes.

Durante a prática do **instrutor Alisson Lima**, notou-se que, de modo geral, ele organizava suas aulas de forma diversificada. Hoje, por exemplo: o instrutor resolveu tocar um *'reggae'*, ritmo também quente, envolvente, que segundo ele próprio, “auxilia ao alunado a soltar-se”. Com esta prática ele estimulou os alunos para que se sentissem livres para improvisar, conforme a música lhes inspirasse, assim o mote da aula foi a liberdade de expressão.

Alisson completou, “novidade é sempre bem vinda, pois é novidade” daí a garotada se entusiasmou, e ele continuou a explicar: “A saúde e a forma física são componentes relevantes para a prática dnçante, e os alunos precisam estar bem alimentados para ter força e resistência para se fazer aulas de frevo”. A aula propriamente dita, iniciou com movimentos corporais. Conforme vem se observando nesta nesga da aula, abaixo disponibilizada.

Sequência Fotográfica 16
Aulas de frevo - adolescentes



Movimentos corporais do frevo

Assim, no campo, foram garimpados ações, realizações e sentimentos no contexto do vivido e impregnados da cultura dos que a instituem, os atores sociais pesquisados, mediante suas práticas, eles vão se entendendo naquele universo lúdico. Não é apenas copiar, anotar e observar, o essencial necessário nesta pesquisa é estabelecer uma interação, atribuir sentido

advindo da ótica do alunado sobre a realidade, o real concreto e o vivido de conformidade com Garfinkel (1984).

Fazendo uma leitura imagética neste sentido, apoiada em Garfinkel, pode-se observar a alegria, a descontração daquela garotada, sempre apta a apreender e também a criar. Além da exibição, traço característico e forte nos adolescentes. Vê-se portanto que o alunado se sente solto, fazendo movimentos ao sabor do som, das suas possibilidades, da sua imaginação e também da sua limitação. São movimentos únicos, pelo que se percebe através de aulas, dinâmicas, producentes e singulares.

Um fator relevante nestas atividades é a abordagem lúdica, que os alunos improvisam, inventam, com diversas acrobacias, corporalizando a aprendizagem com práticas dançantes, aeróbicas e ritmadas, em constante evolução e se desdobrando em movimentos singulares. Foram aulas que possibilitaram observar a subjetividade dos sujeitos aprendentes.

Numa aula do instrutor Wanderley Aires, foi demonstrado como as práticas pedagógicas que contemplam os movimentos corpóreos, são pessoais, a coordenação dos movimentos segue o ritmo da marcação 1,2,3,4...1,2,3,4,... e continua 1,2,3,4... Os movimentos se perdem na amplidão do som. Há um ajuste entre ritmo e movimento. A flexibilidade de cada participante é uma particularidade forte. O equilíbrio é outra particularidade também marcante. Ficar com a ponta dos pés equilibrando os movimentos corporais num ritmo onde há uma repetição requer bastante força e equilíbrio, a flexibilidade e o equilíbrio são movimentos de base para o frevo.

O batido da marcação da música ressoa em cada aprendiz de modo diferente. Existem movimentos quinados, feiosos, outros arredondados, belos, onde a coordenação é o vilão da aula para quem se inicia. Existem algumas alunas preocupadas com os passos do frevo sem sentir o frevo, outras representam um sentimento frente à música que lhes leva a um estado de êxtase. Isto foi observado sempre, durante os ensaios para as apresentações mais relevantes, quando todos querem doar o seu melhor. Nesse dia particular o Wanderley dançou com a alma!

Outro dia, após a aula, o **aluno Thiago**, 19 anos, no horário do intervalo conversou sobre a importância do frevo na sua vida, ele é bolsista em uma faculdade particular e lá obteve informações sobre a Escola de Frevo. Veio matriculou-se, a princípio mais por curiosidade, mesmo sentindo dificuldades em aprender os passos como *'tesoura'*, *'tramela'* (que serão demonstrados mais abaixo), no início ele perseverou e agora está muito entusiasmado com seu progresso, demonstrando que gostou.

Thiago, hoje, está ensinando a alguns alunos que não podem vir até a Escola de Frevo do Recife, por situações de pobreza, pois residem na cidade vizinha de Olinda e a passagem é cara.

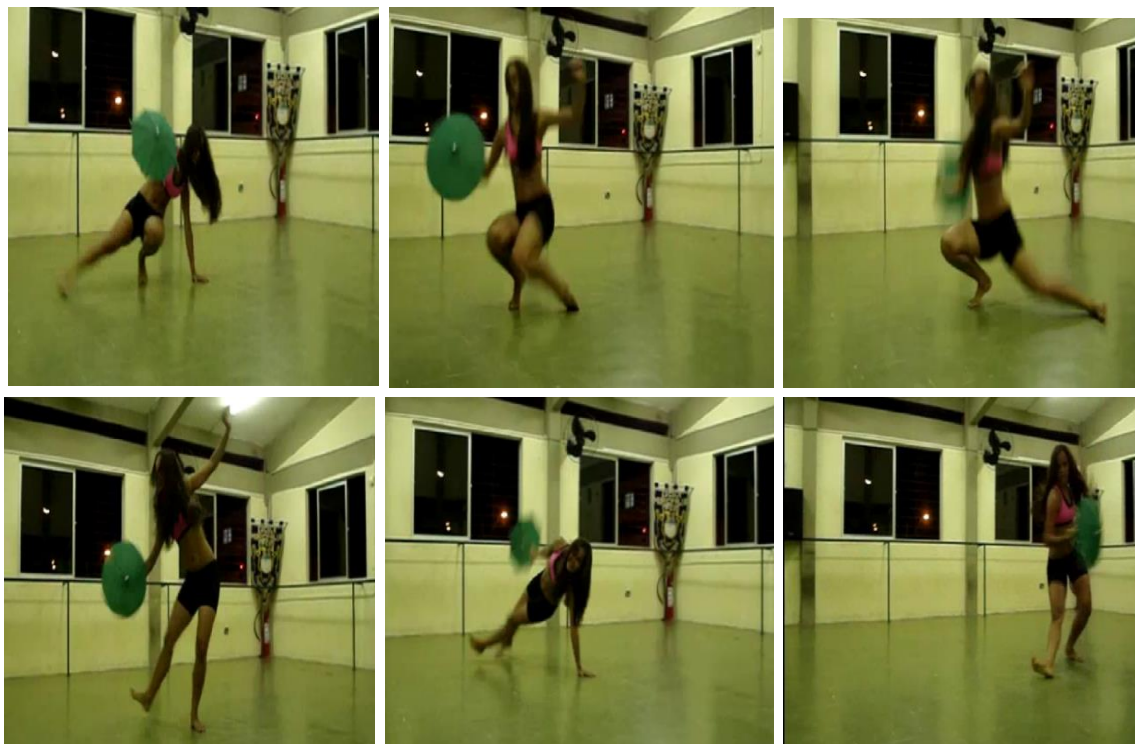
Num gesto de humanidade, ele resolveu ajudar a esses garotos, num total de 5 (cinco) alunos que ele mantém num espaço em seu quintal ministrando as aulas de frevo. Na verdade ele iniciou este trabalho com os garotos pensando em fundar um espaço para auxiliar aos que precisam, tanto pelo exercício em si, como visando uma profissão posteriormente. Uma lição de cidadania e comprometimento misturada ao vislumbre duma profissão.

Outra prática interessante que merece atenção aconteceu um dia na aula do instrutor Bruno Henrique. Este falava o nome do passo e a turma, imediatamente, realizava o movimento corporal, cada um do seu jeito, com uma peculiaridade ímpar devido à altura, densidade da massa óssea e muscular, flexibilidade, compreensão do movimento, elasticidade e a limitação de cada um... os passos foram *'tesoura, metrô, tubarão, tramela...'*, e assim continuou.

Noutro dia a **aluna Bruna**, exibiu com grande flexibilidade, impulso, boa coordenação motora, corporeidade intensa e bela estética, movimentos individuais de solo. Esta aluna fez uma apresentação específica para esta pesquisa. Ela faz parte de uma das turmas da Escola de Frevo e faz educação física na Universidade de Pernambuco - UPE; ficou contente em poder contribuir para a demonstração da sua habilidade, à aprendizagem. Na sequência observa-se a mesma em alguns movimentos no passo a passo. Conforme ilustração da sequência fotográfica abaixo.

Sequência Fotográfica 17
Movimentos solo – demonstração





Bruna em movimentos – solo

Foi um show de aeróbica e exatidão. Um corpo em exibição integrado num objeto de sensualidade e elasticidade. Ela proporcionou um espetáculo para a vista, numa apresentação solo demonstrando, para os outros alunos, como se trabalha a corporeidade. Foram movimentos exatos realizados com graça e leveza peculiar que deixou a turma encantada.

Esta apresentação estimulou a turma, que se propôs a compartilhar os movimentos para logo poderem fazer suas demonstrações solo, a Bruna repetia o movimento para que todos pudessem acompanhar inclusive como colocar o braço como base de apoio no chão, como adequar o peso do corpo, como flexionar e esticar as pernas, como girar a sombrinha continuamente em volta do corpo, como ganhar impulso no pulo. E assim foi o passo a passo, numa dinâmica surpreendente pela exatidão dos movimentos e beleza das formas.

Frente a estas atividades, o alunado mantém uma boa forma, embora o instrutor, Bruno Henrique, seja exigente com a turma e, sempre que pode, reclama e chama a sua atenção. Talvez para se firmar, para intimidar ou mesmo para manter o grupo dando o seu máximo. O alunado tem potencial, claro que não acontece com a turma toda, mas existem os que se destacam e sempre podem fazer melhor. Daí o nível de exigência deste instrutor.

Numa outra ocasião, numa aula do turno da noite, ministrada pelo instrutor Jorge Viégas. Quando todos os alunos subiram à sala de aula, houve um tempo para ligar o

computador e escolher a seleção musical da aula, então algumas alunas convidaram a pesquisadora para fazer aula, a mesma prometeu pensar no caso, rrsrs... (risos).

Finalmente a aula iniciou, os corpos foram aquecendo e se movimentando ao som da música agitada e envolvente. Cada aluno criava seu movimento e algumas alunas comentaram que *'a sensação de criar é realmente de poder, de força, de fôlego mesmo'*. Depois da aula que foi administrada com os alunos em fila circular na diagonal da sala, onde cada aluno foi criando seus próprios movimentos, como quisesse. Conforme sequência imagética a baixo.

Sequência Fotográfica 18
Movimentos livres



Aula do instrutor Jorge Viégas – noturno

Pode-se inferir que a turma foi criando de acordo com o som, o ritmo, a destreza, o fôlego e foram cansando com o passar do tempo. Foi bastante instigante já que todos se exibiram oportunizando a quem quisesse mostrar a sua independência na criatividade.

Verificou-se então que, o mesmo movimento não ficou igual nos diversos corpos, falta molejo em uns, sobra em outros, uns pulam bem alto outros mal conseguem elevar-se do solo, uns se esforçam e conseguem, outros têm dificuldades até para tentar, uns conseguem algo inédito outros reproduzem o que já foi visto, uns ousam e os outros repetem, e assim por diante.

Essa diversidade possibilitou identificar a subjetividade que permeia as aulas de frevo quando se busca entender sobre a subjetivação dos movimentos. Assim buscou-se em Gimeno Sacristán, orientações sobre:

Os processos de subjetivação da cultura dependem, obviamente, das possibilidades de cada um, de acordo com suas capacidades e habilidades para entrar no complexo mundo de significados segundo a orientação que lhes proporcionam seus interesses (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p. 202).

Estas orientações ponderadas pelo autor acima seriam *‘as criações dos passos do frevo’* e todo o restante, a simbologia, os sentimentos, a emoção, a habilidade, ou seja, as criações individuais de cada aluno-passista e sua relação com a construção do movimento.

Assim entende-se que este alunado, em sua maioria, jovens que tem interesses claros, definidos, querem demonstrar seu potencial. Isto implica na sua inserção no grupo, aceitação pelo instrutor e pela Escola de Frevo, para que ele possa ter um destaque na turma e futuramente na sociedade.

O destaque almejado por aqueles alunos significava, talvez, uma vaga na seleção para uma determinada apresentação, ou a possibilidade de uma proposta para ir fazer parte de uma companhia de dança melhor, mais profissional, talvez até, em outro país o que o levaria a uma afirmação diante de si mesmo e da sociedade.

Outros componentes da Companhia de dança da Escola de Frevo objetivavam participar do Circo de Soleil (Cirque Du Soleil). Grande empresa circense de entretenimentos. Um dos circos mais relevantes da contemporaneidade que apresenta danças utilizando coreografias, acrobacias semelhantes a alguns passos do frevo, segundo alguns alunos.

Na prática os movimentos tem um significado específico que os alimenta, os energiza o aprendiz, fazendo deles os mais destacados ou poderosos, conforme seus interesses e seu potencial, além de todo universo subjetivo de sentimentos que vêm à tona, diante da corporeidade em movimento.

Os movimentos expressivos podem inspirar e enriquecer as possibilidades de criação coreográfica. Os conteúdos estão ligados uns aos outros e são constantemente lembrados de acordo com as necessidades dos aprendizes, já que estes podem interferir diretamente no planejamento das aulas.

O instrutor Viégas, 23 anos, demonstra ser bastante flexível quanto à dinâmica da sua aula, ele é jovem e dócil, suas aulas fluem, seus movimentos são harmônicos, e ao realizá-los parece que está levitando sobre o solo. Sendo muito atencioso com seu alunado. Foto abaixo.

Fotografia 19
Instrutor: Jorge Viégas



Instrutor turno noturno

Este instrutor trabalha no horário noturno, a partir das 19 horas e a maioria da turma é formada por mulheres; além desta particularidade, observou-se outro diferencial; nesse turno, a vestimenta é mais composta ou seja: as meninas usam bermudas, diferentes das alunas das turmas da tarde, que usam shorts, muito curto e justo.

Hoje a turma está com 17 meninas e 2 meninos, geralmente suas roupas são bem simples, algumas alunas usam vestimenta bem surradas, e outras aparentam com roupas até rasgadas, porém a energia para fazer a aula é sempre forte e vibrante. O prazer é óbvio em qualquer rosto. Este foi o diferencial deste turno. Este instrutor difere bastante do instrutor Bruno, do turno vespertino. Este é bem mais acessível quanto às limitações do alunado e paciente quanto à compreensão do passo do frevo pelo aprendiz; enquanto que o outro, Bruno, além de ser muito exibicionista exige muito de toda a turma reclama e ralha, sem se preocupar em magoar algum aluno mais sensível.

Analisando os dois turnos e seus instrutores notou-se algumas diferenças sobre o perfil dos instrutores. Quando se olha a Escola de Frevo '*de dentro por dentro*', ou seja, estando inserida no contexto, faz-se inferências que só podem ser vislumbradas estando inserida no cenário escolar.

Noutro dia, no turno vespertino, o instrutor Bruno Henrique iniciou a aula como de costume, com um alongamento. Sendo observado que cada aprendiz trabalhou o corpo de um modo próprio, pois a curvatura dos braços, a inflexão das pernas, a abertura da escala, a resistência, a estrutura da coluna, a colocação das mãos na nuca, o balançar das mãos, a envergadura para frente e para trás da coluna, determina a singularidade dos movimentos de cada aprendiz. São exercícios que requerem esforço, prontidão, exatidão, firmeza e entendimento. Conforme imagem abaixo.

Sequência Fotográfica 20
Movimentos de alongamentos



Aula do instrutor Bruno Henrique - vespertino

Numa leitura imagética observou-se que os movimentos realizados dependiam da flexibilidade, do entendimento, da postura de cada aluno. São movimentos corporais preparatórios para os demais movimentos dançantes; é difícil iniciar uma aula de dança sem o aquecimento que, às vezes, é um alongamento, outras vezes é um aquecimento, dependendo do planejamento ou do objetivo do instrutor. Nem sempre o alunado entende a relevância desta parte da aula, alguns chegam depois do início da aula e vão direto para a atividade dançante principal, sem aquecimento, embora esse número seja bastante reduzido.

Certa vez uma aluna realizou os movimentos de modo contrário a explicação do instrutor que pareceu não perceber, e continuou a aula assim mesmo. Foi como se ela não estivesse na sala, como se não tivesse visibilidade, ela parecia ser especial, fez os movimentos diferentes de todo o grupo, mas o instrutor Bruno disse: *'ok'*

E não procurou corrigir... Foi uma situação constatada em outras aulas desta mesma turma, onde aquela aluna participava. O instrutor não corrigiu, talvez, para não constranger, ou por achar que ela não iria conseguir, ou por não ligar e ou mesmo não notar... Ficou a interrogação.

A referida aluna não participou dos ensaios para as apresentações de eventos e ficou a dúvida quanto à inclusão dela no grupo. Existe mesmo inclusão? Ou ela apenas participa, melhor dizendo, frequenta aulas sem comprometimento da Instituição, da família e do instrutor, apesar de estar matriculada.

Noutra aula do mesmo instrutor Bruno, foi iniciada com atividade de alongamento: com os joelhos flexionados para 90°. foi realizado, um série de exercícios, onde ele falava: *'Alongamento com as pernas abertas, estendidas, abre escala, forçando, força, outra vez'*. *'Agora flexiona vamos lá pessoal, coragem, não é força é jeito... Vamos lá'*.

A turma aceitou a ideia do alongamento em sala de aula. E o instrutor continuou: *‘Agora ligadura com movimentos’* (nome do passo) e o instrutor acrescentou: *‘Não há passo difícil é o jeito que a gente acha de fazer o movimento’*. E a aula teve uma prática pedagógica singular, pois o instrutor deitou-se e demonstrou essas formas corporais para a turma entender. Foi interessante constatar o fazer concreto, dinâmico, como tática pedagógica.

Noutro dia com o **instrutor Wanderley Aires**, na turma com 18 alunos adultos, este estimulou a turma com práticas pedagógicas que contemplavam os movimentos corpóreos. Esclarecendo que esses movimentos são pessoais, e assim o instrutor estimulava estes alunos para que eles ousassem, fizessem seus experimentos, sem medos ou amarras. Ele os incentivou bastante a cada aluno em particular a criar, a mover-se ao som dos acordes do frevo.

Noutra aula do instrutor Wanderley, houve, realmente, um estímulo para os alunos que faziam corpo mole na aula, por dificuldade, ou falta de ânimo. Ao colocar algo inesperado o instrutor motivou a turma. A sonoridade, naquela aula, foi diferente, o batuque marcado do tambor⁴⁹ complementado pelo som do atabaque⁵⁰ e pouca conversa, levou muitos alunos a se moverem e assim fazerem uma aula singular, movimentada e com uma energia muito rítmica e forte, bem marcada ao som das batidas dos instrumentos não típicos do frevo.

Fotografia 21
Instrutor: Wanderley Aires



Instrutor turno vespertino e noturno

⁴⁹ Tambores são utilizados em todos os tipos de música, como instrumentos rítmicos, contribuindo para a marcação do tempo da música, construídos de peles de animais ou peles sintéticas, são de vários tamanhos e formatos. <http://altafrequencia.no.comunidades.net/index.php?pagina=1096012801> Acesso em: 30/04/2012

⁵⁰ Atabaque (ou Tabaque) é um instrumento musical de percussão. O nome é de origem árabe: at-tabaq (prato). Constitui-se de um tambor cilíndrico ou ligeiramente cônico, com uma das bocas cobertas de couro de boi, veado ou bode. <http://www.apostilaz.com.br/musica/aula-7-toque-nago.html> Acesso em: 30/04/2012

Assim, a leveza dos alunos ao som da música foi algo típico das aulas diferentes, e os alunos não pararam quando terminou o exercício, ficaram ainda criando movimentos, ao som da música quente e tropical.

Figura 18
Instrumentos musicais complementares



Tambor

Atabaque

Havia dias em que o instrutor, Bruno Henrique, iniciava a aula de modo diferente: os alunos iam trabalhando seus movimentos, suas potencialidades, e só depois ele dava início à sequência prática planejada para aquela aula. Quando por exemplo ao trabalhar a liberdade de expressão, se observou a iniciativa do alunado e a implementação da prática pedagógica livre, prática bem diferente e instigante para a turma, principalmente para os mais tímidos que precisavam trabalhar seus movimentos e criar suas expressões.

Sequência Fotográfica 22
Aula de adultos





Aula do instrutor Bruno Henrique

Como se pode entender, o modo do instrutor trabalhar as aulas do dia pesa na sequência, logo cada aula tem suas características distintas, dependendo do trabalho que se vai realizar; observa-se, na sequência fotográfica acima, que os alunos estão divididos em dois grupos, e, enquanto um grupo realiza o movimento o outro observa, e vice versa, isto instiga a criatividade dos grupos, à competição entre eles. Esta prática pedagógica propõe à criatividade, à perspicácia, à vontade de se superar uma vez que estão em dois grupos que se alternam nas iniciativas.

Tem-se a impressão de que a turma parece muito cheia, sem espaço, mas não é bem assim, isto ocorre devido ao efeito da duplicação das imagens frente ao espelho, que toma toda a parede da sala. Conforme se constata do lado direito da sala com a imagem refletida através do espelho.

Fotografia 23
Instrutor: Bruno Henrique



Instrutor: turno noturno

Este é o **instrutor Bruno**, um jovem moreno, de estatura mediana com formas bem definidas pelos exercícios diários, embora tenha trejeitos homossexuais expressados de forma

aberta, com modos claros e assumidos. O que é totalmente comum entre os alunos com esta orientação sexual, aqui na Escola, não se observando nenhum traço de constrangimento por parte dos alunos, monitores ou demais componentes da Escola de Frevo.

Esta particularidade comportamental, inesperada para a pesquisadora, demonstrou como os jovens da escola palco, são, realmente, artistas, não se preocupando com as normas ou as convenções sociais, buscando apenas vivenciar as suas experiências com a arte.

Eles transitam pela Escola de Frevo deixando óbvio como eles são, suas opções e como lidam com as normas colocadas pela sociedade, isto é, parecem apenas garotos rebeldes e dançarinos preocupados apenas com o frevo, as coreografias, os ensaios e as apresentações.

Eles dispõem de um grande potencial criativo em relação às práticas pedagógicas dançantes, isto eleva a autoestima e os torna bem aceitos dentro da Escola de Frevo, tanto pela competência, habilidade de criar e recriar passos, dançar bem, como pelo comportamento aberto comum a todos.

Outra característica relevante observada, foi a identidade cultural daquele grupo da escola palco onde os alunos se apresentam nos mais distintos cenários da cultura pernambucana, sempre alegres e descontraídos, levando os passos do frevo, divulgando e demonstrando assim o seu valor.

O Autor Alvin Toffler (1970) em seu livro *O Choque do Futuro*, alude essa identidade cultural quando propõe '*currículos de contingência*' focado nas diferenças e na '*futuridade*'. O autor aponta, também, para a não discriminação das pessoas homossexuais, uma vez que '*à medida que a homossexualidade se torna mais aceitável socialmente...*' (Ibid p.203), pode-se inferir que a mudança de valores está se firmando no tecido social. Isto implica no surgimento de um novo e emergente paradigma que vai se consolidando a cada década.

Frente a estas considerações percebe-se que a identidade cultural daquele grupo, em detrimento dos valores sociais estabelecidos, até o momento, caminha sem preconceitos, trabalha só em prol do crescimento da arte e do frevo pernambucano.

Assim, a orientação homossexual, ou seja, a condição sexual visível foi uma variante forte e inesperada, mas que apenas estabilizou a emersão de um novo dado na cultura escolar, favorecendo a arte cênica dançante local, sem causar transtornos aos mais conservadores.

O referido instrutor, com suas roupas típicas de frevo, short curto e colado, estando sempre pronto a exhibir movimentos, passos do frevo firmes e bem trabalhados, é uma das figuras carismáticas na escola palco. Sempre sorridente e dançante.

Ele, na sala de aula, se impõe com firmeza e tem momentos que chega a ser rude com o aprendiz, usa brinco e sorri com facilidade embora seja temperamental e muito exigente em sala. Dança com muita propriedade e exige que a turma trabalhe em suas aulas. Não admite que o aluno seja irresponsável, está sempre chamando a atenção aos que se distraem. No íntimo ele é um exibicionista, como todo artista.

O espelho da sala de aula demonstra, com bastante clareza, toda uma carga de exibicionismo porque muitos alunos dançam se exibindo e se olhando, eles precisam se observar, pois fazem isso por prazer e para melhorar a sua técnica. O processo de aprendizagem está diretamente ligado à imagem corporal.

É comum, antes do início da aula, diversos adolescentes fazerem caras e bocas para o espelho, depois de várias ondulações corporais eles param para uma pausa e vão beber água, e logo estão de volta para mais uma vez se mirarem no espelho. Eles são atraídos, compulsivamente, fazendo movimentos corporais, construindo passos ou repetindo outros, além das caras e bocas até o início da aula. Narciso⁵¹ acompanha sempre as turmas vespertinas (foram duas as turmas observadas).

Sendo na Escola de Frevo e de apresentações, não se pode excluir a figura da **costureira** que, em certas épocas, é figura central para o acontecimento do evento já que é a grande responsável pela indumentária da Escola de Frevo; todo o vestuário passa pelas suas mãos, ou seja, depois de selecionada a temática de determinada apresentação, o local onde acontecerá o evento, quem vai participar e como será o figurino, entra em cena a função da costureira.

É quando se contabiliza quem participa. Se apenas alguns alunos, ou só a Companhia de dança ou toda a Escola de Frevo. É a hora da costura, dos modelos de cada grupo, das cores e detalhes das roupas. Quando as roupas são individuais, qual é a metragem para cada aluno, quanto tempo para fazer a costura, quem compra o tecido, os adereços, quem paga essas contas, e segue num frisson crescente. Esta é a infraestrutura manufatureira da Escola de Frevo.

Estes são pontos sempre recorrente devido aos eventos e, nesse sentido, sentem a falta de uma costureira oficial da Escola de Frevo que fizesse parte realmente da instituição. Este foi um elo crítico encontrado nas relações interpessoais, bastante relevantes, embora não se tenha observado nenhum movimento para se mudar essa prática.

⁵¹ Um personagem da mitologia grega, que se enamorou perdidamente por si mesmo. Viu-se no espelho d'água (sua imagem refletida no lago) e contemplou-se com satisfação e disse para si mesmo: '*sou mesmo perfeito*'. <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/mitologia-grega/narciso.php> Acesso em: 24/07/2012

A costureira que vem colaborando com a Escola é uma senhora que ali comparece apenas em épocas das apresentações, não tem nenhum vínculo com a mesma, ela presta um serviço, de forma esporádica e depois se vai até o próximo evento.

O primeiro contato com as atividades da costureira foi para os preparativos das danças típicas do folclore nordestino, no caso, os festejos juninos em 2010. (descrito no sub tópico 5.6.1.).

Outro ponto proeminente que sempre está em evidência é sobre os alunos que vão participar e os que não vão, é evidente que aqueles que deixam de participar se omitem por falta de condições financeiras. Embora os argumentos para os colegas mais afastados sejam os mais diversos, ninguém quer admitir que não possa comprar a roupa. E as desculpas são as mais variadas, há uma demora em dizer se vai ou não participar, isto implica em diversas viagens da costureira mediante a indefinição de muitos na esperança de, na última hora, poder fazer parte do grupo que vai se apresentar.

Esta variante - indefinição - causa o corre-corre final na confecção dos modelos, o que se constatou que a costureira não tem 100% de culpa nos transtornos às vésperas dos eventos, pois ela depende das respostas de vários alunos.

As alunas mais velhas que já trabalham, quando não vão participar dos eventos simplesmente dizem que *'não vão participar'*, apresentam uma desculpa de tempo, ou vergonha, ou a negação do namorado, mas, no íntimo, a questão é financeira, falta de dinheiro, impossibilitando a muitos de participarem de certos eventos. Na verdade os eventos em que toda a Escola de Frevo participa junto com todos os alunos, com raras exceções, são os do meio e do final do ano.

Uma das alunas, Monju, confidenciou: *'Eu não vou me apresentar, é cara a roupa'*. Muitos alunos têm dificuldade para comprar a roupa ou mandar fazer, alguns têm dificuldade até com a passagem de ônibus. Não existe pelo lado da prefeitura uma política pública educacional implementada que possibilite uma ajuda de custo. E continua a aluna: *'Por isso eu não posso me apresentar'*.

O aluno mais jovem, embora seja de parcas condições, não fala abertamente nem discretamente sobre essa situação que é vivenciada, mas não falada. São os silêncios observados.

A pesquisadora observou duas meninas conversando sobre a roupa que deveriam usar, diziam que não sabiam quem iria costurar, segundo elas, a costureira *'só pegaria encomenda até aquele dia'*, pois já estava com sua cota muito elevada e elas ainda não haviam comprado

o tecido para a saia já que a blusa seria uma camiseta de malha na cor amarelo ocre que elas já tinham providenciado.

A costureira (figura importante para a Escola nesses eventos) esteve presente conversando com as mães sobre metragem para as saias que seriam utilizadas na dança do *'coco de roda'*.

As mães que já haviam comprado a roupa dos filhos exibiam-se e diziam quanto havia custado. As demais ficavam a escutar e falavam uma desculpa e acrescentavam que comprariam no outro dia. No dia seguinte a costureira apareceu para ultimar alguns detalhes como, as medidas de algumas alunas que na última hora resolveram participar do evento em pauta. E mesmo assim, ainda ficaram pendências quanto à definição da participação de sete alunos.

Houve aula normal e só depois da aula a costureira pôde ir para a sala tirar as medidas dos alunos participantes, depois desceu para verificar os últimos detalhes, como: pagamento pela costura e divisão em parcelas já que muitos pagavam em várias prestações, e quem resolveu, de última hora, participar do evento precisou ir até ela para tirar as medidas. A costureira estava sempre apressada, não quis falar sobre essa questão, disse *'não ter tempo'*. Realmente ela entrava e saía correndo da Escola de Frevo e só aparecia pouco antes da época dos eventos.

Já as **coordenadoras Nara e Natali**, foram figuras apagadas, apareciam na sala de aula poucas vezes, mesmo assim para dar algum aviso e quando a pesquisadora ia à coordenação elas falavam pouco, aparentavam estar sempre fazendo algo ao computador como se não quisessem falar, foram educadas, mas sintéticas ao extremo. Sobre a troca do nome da Escola de Frevo não falaram, apenas disseram: *'são coisas que você sabe!...?'* ou *'eu não sei'* ou *'não foi do meu tempo'*. Sobre a Companhia de dança falavam: *'eles são independentes, fale com eles mesmos'* ou então se queixavam por estar atarefadas com alguém na coordenação, uma mãe ou uma aluna, numa situação urgente.

Na época dos eventos as coordenadoras não tinham tempo mesmo, havia sempre uma fila de mães para saber sobre o figurino, adereços, onde comprar, quanto custariam as sapatilhas e saber quando a costureira viria. Outros pediam o endereço de onde comprar a polaina (tipo de meia para usar com a sapatilha). Elas estavam às voltas com os ensaios, todos precisavam de algum tipo de informação, passado esses períodos elas voltavam ao mesmo embotamento, sem tempo e ou vontade.

E assim sempre às vésperas de eventos pontuais havia ensaios na Escola de Frevo e esta ficava em verdadeira efervescência, pois as aulas passavam a ser alternadas com os

ensaios para o evento. Às vezes havia um horário para aula normal e outro horário para os ensaios, os alunos permutavam seus horários conforme fossem, ou não, participar do evento.

Já nos eventos maiores de fim do semestre, era de praxe a prioridade para estas atividades até porque todos iriam se apresentar fora da Escola de Frevo e todos vinham ensaiar, mesmo os que não participassem, pois se de última hora resolvessem participar não iriam comprometer a apresentação, saberiam a coreografia. Na Escola tudo acontecia como se fosse uma final de campeonato, um torneio, num verdadeiro estado de ebulição.

Com referência às **cozinheiras** pode-se dizer que eram figuras presentes, porém discretas, serviam o lanche, o almoço, o cafezinho, o suco, limpavam a copa-cozinha, lavavam a louça, riam muito com os meninos e meninas, papeavam bastante com o pipoqueiro e o sorveteiro que ficavam junto ao portão da Escola de Frevo, lá na entrada, porém quando a direção estava na Escola emudeciam, falavam só o essencial.

Eram funcionárias terceirizadas e não queriam envolvimento, segundo elas próprias. Uma vez ou outra, já à noite, quando a secretaria estava fechada, nas últimas aulas, elas falavam sobre os meninos e seus modos de ser, '*sua maneira de falar*', conforme diziam, mas sempre muito cuidadosas.

Achavam estranho o modo deles se portarem, diziam que muitos não eram assim!... Que eles mudaram muito '*são os tempo*' falava a outra. Estas considerações elas teciam sobre os alunos homossexuais, em sua grande maioria nos turnos, vespertino e noturno. Eles dançavam e se exibiam muito, eram mais femininos que as meninas, mas nada se observava que os constrangessem, eles tinham muita personalidade e liberdade de expressão em toda a acepção da palavra.

Na verdade esses alunos conversavam muito com as meninas, tinham seus grupinhos, eram tímidos por isso pouco falavam, outros, sem escolaridade, tinham dificuldade em se expressar, alguns pronunciavam palavras erradas e quando perguntados falavam o mínimo, respondiam e iam saindo de leve. Mas na dança, na arte cênica eram 'os bailarinos' e cresciam ao representar no palco. Entre eles a brincadeira era grande e as segundas intenções também, mas só entre eles, era um grupo fechado, como acontece em toda Escola.

Após as colocações feitas sobre os atores sociais é pertinente que se descreva como se constroem, como se relacionam, como são as atividades nos bastidores, antes do início dos eventos da escola palco.

5.6. Preparativos para eventos pontuais do calendário escolar

Os bastidores da Escola de Frevo apresentam-se como ambientes que descortinam grandes descobertas no sentido de aprendizagem, criações, realizações, relações, intersubjetividade, exibicionismo, parceria, estresse e silêncios.

Os preparativos para os eventos são sempre *‘um acontecimento à parte’* devido às características que envolvem o grupo participante. Neste sentido, pode-se verificar a relevância que alguns atores sociais possuem como, a costureira da Escola de Frevo e / ou o rapaz que confecciona as sapatilhas e os adereços de cabeça.

Estes atores sociais sempre circulam pela Escola de Frevo, embora seus vínculos empregatícios sejam apenas e tão somente de *‘prestação de serviços’*, mas estão sempre presentes. Pois estabelecem até parcerias com as famílias, frente às dificuldades econômicas de alguns alunos, assim como, dificultam para outros alunos por ser sabedor do seu procedimento com relação a demora no pagamento.

Esta informação foi dada por alguns alunos as vésperas de mais um evento. Quando determinado aluno pediu que a sapatilha lhe fosse entregue, mas esclareceu que o seu pai só receberia dinheiro no dia 10 (dez) do mês seguinte, faltavam ainda 15 (quinze) dias, o aluno foi atendido na sua solicitação, isto é, a transação foi realizada, e o aluno comprou a sapatilha para ser paga quando o pai recebesse o salário no mês seguinte.

Já num outro dia, outro aluno pediu a mesma prerrogativa e lhe foi negada. Motivo: o vendedor tinha conhecimento de que a mãe do referido aluno não honrava os compromissos assumidos, ele já havia ficado no prejuízo por ocasião de outro evento. Por isso se negou a negociar dizendo: *‘dinheiro antes mercadoria depois’*.

Observou-se que, nos bastidores, existe uma relação de lealdade e confiança para com quem, de certo modo, concorre, negocia, auxilia para que o espetáculo aconteça.

Essas figuras que ficam nos bastidores têm a sua importância, mesmo sendo praticamente invisíveis para o espetáculo, são pessoas tímidas que não falam muito, como é o caso da costureira e desse vendedor, são geralmente semianalfabetos ou alfabetizados funcionais. Porém elas têm as suas representatividades visto que ajudam os bailarinos do frevo a terem a indumentária adequada para o momento certo, de acordo com cada apresentação, mas são ignorados, logo após a negociação, a troca.

A participação destes atores sociais é muito grande visto que eles ajudam a vestir a Escola de Frevo, a perseverar a sua meta, deixando todos prontos para o espetáculo, mas são muito simples, introspectivos, desconfiados mesmo, na linguagem deles ficou a frase: *‘não*

quero aparecer'. Isto significa que só lhes interessa o dinheiro versus trabalho ou mercadoria, é, realmente, uma relação de troca, uma prestação de serviço, um trabalho.

Demonstração à parte da infraestrutura manufatureira escolar, pretendeu-se, com este tópico, demonstrar diversos momentos distintos da Escola de Frevo, no qual se teve a oportunidade de observar desde o planejamento, os preparativos, os ensaios, até as apresentações.

Foram selecionadas as atividades mais representativas, para demonstrar *'como'* acontece a intersubjetividade nesta Escola. Elegeu-se quatro momentos distintos, sendo dois deles sazonal, os festejos de fim do primeiro semestre, os festejos juninos e os de final de ano letivo, os festejos natalinos. E mais dois outros eventos, correspondendo aos de meados do primeiro e meados do segundo semestre, além das oficinas, que acontecem sempre no início de cada ano letivo e a apresentação midiática, na rede Globo Brasil⁵², como espaço de divulgação do frevo pernambucano.

Primeiramente contemplam-se as festividades juninas (fim do primeiro semestre) onde toda a Escola de Frevo participa, estes festejos são muito comemorados no nordeste brasileiro, com ênfase em todas as Escolas das redes pública e privada. Com isso levam toda a área da educação a comemorar os festejos de São João e de São Pedro. E a Escola de Frevo também faz parte desse calendário escolar comemorativo.

Nessa época do ano as danças folclóricas, típicas regionais, acontecem nas quadras das grandes Escolas, demonstradas pelos diversos ritmos tradicionais e regionais. A Escola de Frevo também participa, à sua maneira, desse cronograma festivo. Naquele ano de 2010 foi escolhida a quadra esportiva de um colégio próximo à Escola de Frevo, o Liceu Pernambucano, onde houve a comemoração com a participação da quase totalidade dos alunos.

A apresentação de final de ano também contou com quase totalidade da Escola de Frevo por ser o encerramento do ano letivo e muitos alunos deixam de ir para outras festas a fim de participarem do grande evento do final do ano da Escola de Frevo.

No decorrer do tempo em que foi feita esta pesquisa outros eventos também aconteceram na Escola de Frevo como o Baile do Menino Deus, alguns festivais pontuais,

⁵² É uma rede de televisão brasileira, fundada em 26 de abril de 1965, na cidade do Rio de Janeiro, pelo jornalista Roberto Marinho. A emissora é a segunda maior rede de TV comercial do mundo, atrás apenas da americana American Broadcasting Company (ABC). A emissora alcança 98,44% do território brasileiro, cobrindo 5.482 municípios e cerca de 99,50% da população total do Brasil. A sede administrativa da emissora encontra-se no bairro do Jardim Botânico, na Zona Sul do Rio de Janeiro.
<http://redeglobo.globo.com/busca/?q=hist%C3%B3rico%20da%20emissora&cat=b&st=redeglobo> Acesso em 31/10/2013

algumas apresentações em outras academias; nesses eventos apresentava-se apenas uma parte pequena, embora representativa, da Escola de Frevo.

Na Escola, geralmente no início do ano, ocorrem as oficinas artísticas, um momento relevante para a Escola de Frevo, com uma dinâmica diferente, sempre vivenciadas nos meses de janeiro e fevereiro com o objetivo de atrair novos alunos, divulgar a Escola de Frevo e o frevo enquanto dança típica. Nessas oficinas são oferecidos cursos complementares como, maquiagem, confecção de máscaras, adereços, etiqueta social, palestras de higiene bucal, enfim, cursos diversos relacionados às necessidades do público alvo, e o reforço da dança típica, o frevo pernambucano.

Excepcionalmente no final do ano de 2011, ocorreu um evento diferente quando alunos da Companhia de dança viajaram ao Rio de Janeiro, no início de dezembro para a gravação de uma apresentação numa rede de televisão que seria apresentada em data ainda não determinada. A apresentação televisiva aconteceu em fevereiro de 2012, foi uma exposição rápida, na mídia, porém importante para a Escola de Frevo embora restrita a Companhia de dança da Escola de Frevo. A exibição foi ao ar na TV Globo o que causou um grande impacto em toda a Escola, fazendo um grande sucesso, principalmente por que foi veiculada em edição nacional num programa de grande penetração global.

Feitas essas considerações é pertinente que se demonstre um pouco de cada um dos seis eventos mencionados, ocorridos na Escola de Frevo, no período de pesquisa (2010 a 2012).

5.6.1. Danças típicas do folclore nordestino

Corroborando com as explicações acima, houve a oportunidade de participação em eventos, desde os bastidores até a apresentação da Escola de Frevo nos diversos cenários.

Um dos primeiros eventos aconteceu em junho de 2010, no Liceu Ulisses Pernambucano, local que possui uma grande quadra esportiva onde se pode dançar o folclore regional, além do espaço para o acolhimento aos familiares e amigos dos aprendizes.

Nas conversações realizadas na Escola de Frevo, no período que antecedeu a apresentação, tanto na área interna como externa da Escola de Frevo o assunto era o mesmo, a roupa, a maquiagem, o cabelo, os detalhes, a coreografia típica de cada dança.

Nas incursões semanais, com vista à pesquisa, pode-se observar e participar de comentários sobre a confecção das roupas típicas para a apresentação da Escola de Frevo, naquela unidade educativa, bem como da coreografia selecionada para os diversos números

que seriam apresentados para um público relativamente grande, segundo comentários dos educandos.

Os comentários sobre a confecção do vestuário, a dúvida sobre se a costureira iria fazer as roupas, a metragem correta para cada aluna, quanto se gastaria na confecção de cada roupa; essa conversa ia e vinha e assim permaneceu por vários dias. Era o assunto diário, além da coreografia, quem já se sabe como fazer *‘e se eu esquecer...’*, *‘Tô suando frio, vê!’*, *‘não quero nem pensar’*. *‘e se eu esquecer ou trocar a ordem?’* foram as temáticas das últimas semanas que precederam as apresentações.

Algumas alunas já haviam comprado o tecido e em meio a tantas questões a dúvida entre duas garotas era: se a quantidade de tecido comprada por uma delas daria para fazer dois vestidos típicos. Dentre as diversas conversas simultâneas esta chamou a atenção devido à peculiaridade do assunto que se desenrolou assim:

A fazenda era da aluna Paloma Marques. (13anos) que queria vender uma parte do tecido para a sua colega, a aluna Mima Castro, (12anos) para fazer a outra roupa típica, igual. As duas iriam dançar no mesmo grupo - o xaxado. E o diálogo desenvolveu-se assim:

P.M.: *acha que este tecido dá para fazer?*

M.C.: *acho que não;*

P.M.: *vou esperar a costureira;*

M.C.: *you é quem sabe; Acho que ela vai demorar...*

P.M.: *não faz mal eu espero. Tu achas que essa parte dá para fazer as duas roupas?*

(essas perguntas foram feitas a pesquisadora)

Pesquisadora: *Não sei depende...*

P.M.: *acho que dá, ela dobra assim, e corta aqui, essa parte e para mim e essa parte é para você? Não acha?*

(perguntou, outra vez, para a pesquisadora)

Pesquisadora: *não entendo nada sobre costura, não sei muito sobre metragem de tecido, só com a costureira.*

P.M.: *acho que dá e você?*

M.C. (12 anos) *me paga a sua parte.*

M.C.: *se ela disser que dá... Bem... Eu pago*

P.M.: *acho que dá sim.*

Essa discussão prolongou-se pela parte da manhã e adentrou à tarde, se o tecido poderia ser dividido em duas partes para as duas peças de roupa, eram dois vestidos curtos e

um meião vermelho que ambas já havia comprado. Não se sabe o resultado porque a costureira não chegou e a conversa rendeu mais dois dias até ser finalizada pela costureira.

No dia da apresentação estavam todas vestidas conforme o figurino selecionado. E as duas meninas estavam bem satisfeitas, já que o tecido foi suficiente para a confecção dos dois vestidos, conforme pode se observar na foto do *'xaxado'* os vestidos não têm manga, nem gola, por isso deu certo para ambas. Depois se soube que a Mima teve que comprar as fitas para as duas meninas, mas dessa vez a costureira tinha especificado a metragem.

Pode-se inferir, então, que estava implícita a necessidade de economizar, pois, as questões financeiras falam muito forte para a maioria dos alunos, a noção de metragem, a falta de diálogo entre as meninas para combinar quem iria comprar o tecido e qual a metragem que caberia para cada uma delas, foram questões não resolvidas antes, porque nem todas tinham o mesmo manequim.

A falta de profissionalismo foi outra questão que demonstrou a fraqueza das relações interpessoais frente às questões objetivas (dinheiro versus trabalho). As meninas em destaque ficaram muito inseguras até à solução do problema.

Observou-se, realmente, a ausência de um profissional que faça planejamento nessas prévias para acalmar a todos, se aquela costureira fizesse parte da Escola, fosse funcionária da prefeitura, consequentemente permaneceria mais tempo, haveria mais interação e por certo evitaria certos constrangimentos isto faz muita falta além de ser recorrente.

Outro ponto a se pensar foi como a Escola de Frevo via essas situações, como as famílias se organizavam para aqueles eventos, já que todo o planejamento que antecede aos eventos acontece de forma muito precária *'se eu for participar... Quando eu receber dinheiro...'* *'não sei se vai dar?...' 'vou ver se vou...'*. E por aí vai..., uma série de indagações, intejeições, que serão respondidas ou não nos últimos dias que antecede cada evento.

Outro ponto que ficou sem solução foi a participação / questão da costureira. Por não ser funcionária da Escola de Frevo gerava sempre uma dúvida, uma insegurança entre os alunos, a falta daquela profissional em momentos de decisão sobre tecidos, quantidades de metragem, tipo de fitas ou cadarços, era sempre uma dúvida entre os jovens que não tinham a quem recorrer. Isso aconteceu sempre nos momentos que antecediavam aos eventos, quaisquer que fossem durante todo o período de pesquisa.

Todas essas questões tornavam-se irrelevantes frente ao evento, todavia houve repetições nos bastidores, as mesmas angústias, incertezas, indecisões, preocupações tornando-se, então, uma questão recorrente.

A direção da Escola de Frevo não estava envolvida, era da responsabilidade das meninas e ou das mães comprarem e mandarem costurar os modelos, onde quisessem, provavelmente as costureiras não são tão profissionais, daí a polêmica sobre metragem e divisão, etc. O *'frisson'* na Escola de Frevo era muito forte e persistiu nas diversas semanas antes das apresentações, o fazer em cima da hora foi um traço constante desses bastidores.

Nas turmas menores as mães se reuniam, chamavam a costureira e *'fechavam'* com ela (como diziam) ou seja: combinavam preço, modalidade de pagamento e faziam o contrato verbal. Outras faziam individualmente fora da Escola, em costureiras particulares, as que tinham um melhor poder aquisitivo. E as mães menos aquinhoadas esperavam essa costureira que prestava serviços para os alunos que muitas vezes não aparecia, só chegando no outro dia para acertar os detalhes da indumentária, isto já nos poucos dias antecedentes à apresentação.

No dia das apresentações todos sempre estavam bem e, de acordo com o figurino proposto, na verdade o importante era se apresentar bem no dia do evento. Essa foi a tônica, a mensagem que ficou embora não dita. Toda a insegurança valeu a pena se no dia o evento acontecer lindo e maravilhoso. Foi o que ficou evidente.

Dias antes do evento junino foi distribuído o roteiro sobre a temática: “São João: Ciclo de Fé e Tradição” (vide anexo). Este fôlder⁵³ era para que todos soubessem e pudessem ensaiar melhor ou fazer ajustes na coreografia ou na ordem de apresentação, caso fosse necessário.

No dia 13/06/2010 foram realizadas as apresentações. Os adolescentes estavam esfuziantes com o evento. Aptos para as suas apresentações, com as suas roupas devidamente feitas para as danças típicas que iriam apresentar, embora fosse notório que alguns alunos exibiam um figurino mais exuberante, enquanto outros, mais singelos, conforme imagem fotografada abaixo.

Os trajes usados na apresentação compõem a tradição dos festejos juninos, já que se tratava de uma comemoração ao São João. No dia da festa o grupo da Escola de Frevo apresentou-se dançando as coreografias estudadas anteriormente.

⁵³ Impresso de pequeno porte, constituído de uma só folha de papel com uma ou mais dobras, e que apresenta conteúdo informativo ou publicitário; folheto, prospecto dobrável. Dicionário Houaiss da língua portuguesa 3.0

Sequência Fotográfica 24
Indumentária típica junina



A indumentária junina demonstra posse econômica

Como se observou, há uma clara distinção quanto à riqueza de detalhes no figurino como: a quantidade de rendas, fitas, entremeios⁵⁴ e o diâmetro da saia, entre as garotas acima demonstradas. Isto ratifica o que foi dito antes.

Todos trouxeram familiares, amigos, vizinhos, para assistirem a apresentação da Escola de Frevo no Liceu Ulisses Pernambucano.

Sequência Fotográfica 25
Plateia da festa junina



Visão parcial do público nos festejos juninos em 2010

Estas fotografias demonstram a participação dos familiares em eventos dessa natureza, enquanto dá uma visão parcial da quadra, explanando, também, o interesse dos familiares nas atividades transversais da escola palco, onde os filhos são participantes do show de apresentação, como demonstrado mais à frente.

⁵⁴ Tira bordada, de renda sem recortes, costurada dos dois lados, que orna peças de roupas. Renda sem bicos. Faixa bordada ou renda aplicada entre duas peças lisas. Dicionário Houaiss da língua portuguesa 3.0

Ressaltou-se a atenção especial ao que Woods chama de “acontecimentos críticos”, [...] “formas excepcionais de atividade que ocorrem de vez em quando nas Escolas” (WOODS, 1999, p.139). Estas observações contemplam a troca da indumentária do alunado, do frevo para o folclore nordestino, com danças e trajés típicos e tudo a que tem direito.

O resultado dessas atividades foi registrado no diário de campo. Através das várias informações acerca da localização do Colégio Ulisses Pernambucano, das fotografias e vídeo complementar (amador), das atividades dançantes realizadas. Também foi foco das observações as condições físicas de funcionamento e as interações sociais observadas entre os atores que compunham o ambiente escolar, seus familiares e convidados.

Mesmo assim foi um evento de importância, inclusive para inclusão, pois alunos de diversas classes económicas dançaram juntos, indiscriminadamente, como estão sendo demonstradas nas imagens e nas sequências fotográficas.

O evento foi filmado, mas, a bem da verdade, foi necessário fazer uma decifração, ou seja, edição da filmagem amadora (realizada pela pesquisadora), ou seja, as imagens foram recortadas e transformadas em fotografias.

Imagens fotográficas, documentaram os eventos selecionados realizados pela Escola de Frevo como ‘*o acorda povo, o xaxado, o coco de roda, a ciranda, a quadrilha e o bacamarteiro*’, são subsídios que comprovam a relevância da Escola de Frevo, no cenário escolar pernambucano.

A apresentação do número *acorda povo*, dança típica das cidades nordestinas que anuncia os folguedos juninos, como se verifica na foto abaixo. Na prática, é caracterizado um menino que discursa anunciando aberto o ciclo dos folguedos juninos e logo depois todos começam a dançar.

Sequência Fotográfica 26
Acorda Povo



Dança introdutória dos festejos juninos

O *xaxado*⁵⁵, também dança popular brasileira originada das regiões do agreste e do sertão do estado de Pernambuco, foi muito praticada, no passado, pelos cangaceiros daquela região que dançavam em comemoração à celebração de suas vitórias. É conhecida nas regiões do Agreste e Sertão pernambucano desde 1922. Aqui foi apresentada por um grupo de crianças do turno da manhã, com um toque de estilização na indumentária. Fato comum nos festejos juninos, devido à periodicidade do evento.

Sequência Fotográfica 27
Xaxado



Apresentação da dança típica

O *coco de roda* tem um som característico que advém de quatro instrumentos, ganzá, surdo, pandeiro e triângulo, o que marca bastante a cadência deste ritmo, destacando o repicar acelerado dos tamancos. Ou seja: sandália de madeira que funciona quase como um quinto instrumento, se duvidar, o mais importante deles. Além disso, a sonoridade é complementada com as palmas. No caso específico desta apresentação o grupo apresentou-se com alguns alunos descalços, outros com alpercatas e ainda outros com os tamancos, caprichando no uso daquele quinto instrumento.

⁵⁵ A palavra é uma onomatopeia do barulho xa-xa-xa, que os dançarinos faziam com as alpercartas arrastando no chão durante a dança. A dança é executada em círculo, com os dançarinos em fila indiana, um dançarino atrás do outro, sem volteio, cada participante fazendo três ou quatro movimentos laterais com o pé na frente, arrastando o esquerdo, numa espécie de sapateado rápido.

http://www.onordeste.com/onordeste/enciclopediaNordeste/index.php?titulo=Xaxado<r=x&id_perso=1675
Acesso em: 22/11/2011

Sequência Fotográfica 28
Coco de roda



Demonstração de dança típica regional

A dança do Carimbó tem, obrigatoriamente, dois ‘carimbós’ (tambores) com dimensões diferentes para se conseguir contraste sonoro, com os tocadores sentados sobre os troncos, utilizando as mãos a guisa de baquetas, com os quais executam o ritmo adequado.

Sequência Fotográfica 29
Carimbó



Demonstração de dança típica regional

Na foto abaixo se prioriza a ciranda, outro tipo de dança e música muito característica do Estado de Pernambuco. Originada na região Nordeste, mais precisamente na ilha de Itamaracá e dançada pelas mulheres de pescadores que cantavam e dançavam esperando os maridos chegarem do mar.

Caracteriza-se pela formação de uma grande roda, geralmente nas praias ou praças onde os integrantes dançam ao som de ritmo lento e repetido. As cirandeiras pisam forte com o pé esquerdo à frente, num andamento para a direita na roda de ciranda, os dançarinos dão dois passos para trás e dois passos à frente, sempre marcando o compasso com o pé esquerdo. Os passos podem ser simples ou coreografados.

Sequência Fotográfica 30
Ciranda



Demonstração de dança típica regional

A *Quadrilha* é uma contradança de origem inglesa. No Brasil, é dançada em compasso de 6/8 seis oito avos, na qual vários pares se situam frente a frente. A quadrilha faz parte, também, das comemorações dos festejos juninos, inclusive escolares. Um animador, vai pronunciando frases enquanto os demais participantes, geralmente em casais, movimentam-se de acordo com a coreografia ensaiada.

Este tipo de dança foi introduzido no Brasil durante o período regencial e fez bastante sucesso nos salões brasileiros do século XIX, principalmente no Rio de Janeiro, sede da Corte Portuguesa. Depois adentrou no gosto popular que modificou suas evoluções básicas, introduzindo outras evoluções, alterando, inclusive, a música. A sanfona, o triângulo e a zabumba são os instrumentos musicais que, em geral, acompanham a quadrilha nordestina. Também são comuns a viola e o violão.

Sequência Fotográfica 31
Quadrilha



Demonstração de dança típica regional

O *Bacamarteiro*, esse folguedo se constitui de homens portando bacamarte⁵⁶, que são disparados com cargas de pólvora seca em homenagem aos santos padroeiros ou em cerimônias cívicas e políticas. Comemora-se a noite de São João (24 de junho) com dança, música e muitos tiros de bacamarte (espécie de rifle artesanal). O grupo é composto por participantes dos dois sexos. As meninas dançam em círculos, enquanto os meninos, que ficam atrás, vão disparando tiros de bacamarte, de acordo com o desenrolar da dança. No caso da apresentação não houve tiros apenas simulação e o grupo foi pequeno predominando as meninas.

Fotografia 32
Bacamarteiro



Demonstração de dança típica regional

⁵⁶ Arma de fogo tosca e curta, de cano largo, em forma de campânula (séc. XVI). Dicionário Houaiss da língua portuguesa 3.0

Durante as apresentações foram comuns os comentários de mães avós, colegas, vizinhos, exclamando: *‘Ai que lindo! , Tão bonito!’*, *‘Muito bom!’*. Na quadra repleta.

No dia da apresentação os adolescentes estavam esfuziantes com o evento. Aptos para suas apresentações com suas roupas devidamente confeccionadas para a dança típica que iriam apresentar. Na quadra do colégio os familiares estavam eufóricos, cada um achava seu filho mais bonito e os *‘flashes’*⁵⁷ fotográficos foram constantes.

Ao iniciar as danças, os familiares iam apertando o círculo no afã de ver de perto para melhorar o ângulo da filmagem. Os que estavam do lado da arquibancada tudo bem, não desciam, mas quem ficou do lado oposto foram chegando para perto das apresentações. Foi preciso a diretora da Escola de Frevo, Ana Miranda, pedir, diversas vezes, para os pais, familiares e amigos se afastarem do centro da quadra. Local onde aconteciam as apresentações.

A ânsia por fotografias e filmagens é um traço cultural muito forte na nossa tradição, todos querem congelar, mediante imagem, o momento vivido, principalmente quando existiu toda uma preparação, investimento material e emocional para esta apresentação.

Durante todo o evento os corpos dos dançarinos estavam eretos e bem vestidos, conforme o estilo das suas respectivas exibições. A luminosidade no rosto dos alunos foi a tônica principal, eles estavam satisfeitos em ostentar o que haviam preparado durante semanas. Para demonstrar aos familiares e amigos suas aptidões faziam uma grande mistura de cores, formas, estilos e movimentos, assim como sons e sorrisos. Foram os astros da festa!

A corporeidade se fez presente como uma demonstração da energia pulsante entre o *‘manifesto’* e o *‘não manifesto’*, entre a *‘essência’* e a *‘experiência humana’*, forjadas numa junção que remete a “corporeidade ao âmbito existencial das experiências historicamente sentidas e vividas pela pessoa corporalizada” (ASSMANN, 1995, p.109).

Assim, pôde-se vivenciar, nas diversas práticas pedagógicas integradoras, neste contexto espaço-tempo, uma nova experiência que indicou como a formação desses aprendizes de dança, nessa escola palco, era importante. Como eles interiorizaram seus movimentos, cada um, de um modo particular, mas todos com bastante energia, graça e leveza.

As meninas e meninos estavam maquiados a caráter de acordo com o seu figurino. A maquiagem foi feita por eles mesmos, alguns alunos mais habilidosos, em salas de aula, que se tornam camarins improvisados constituindo o que se denominou de Zona de

⁵⁷ Clarão elétrico momentâneo de grande luminosidade, usado em fotografia. Dicionário Houaiss da língua portuguesa 3.0

Desenvolvimento Proximal - ZDP de Lev Vigotsky, onde quem sabe mais faz a maquiagem de quem sabe menos ou lhe ensinou, como se pode observar.

Sequência Fotográfica 33
Seção maquiagem



Bastidores da Escola de Frevo - aluna Erica Alves da Silva

Durante todo o processo de maquiagem onde, menina maquiava meninas e meninos, e havia uma grande interação entre eles, porém, os meninos, (em sua maioria mais tímidos) não se deixavam fotografar no que foram respeitados.

Erica, uma das alunas, falou sobre sua trajetória no frevo dizendo: *‘Aqui está onde tudo começou na nossa carreira, nossa vida na dança. Eu comecei com o frevo, foi a partir do frevo que eu comecei a ter outro pensamento sobre a vida, eu comecei a procurar a arte, a cultura, queria saber de estudar, também pela localidade onde moro, Ilha de Joaneiro, era importante para mim o frevo’*. (Ilha de Joaneiro é uma comunidade pobre do bairro de Casa Amarela, zona norte do Recife).

Continuando: *‘Procurei outro caminho entende? É o que me diferenciava de outras pessoas de onde moro, era a dança. Eu acho que a partir do momento que eu entrei na Companhia, que comecei a viajar, e as pessoas viram isso, acabaram tendo um interesse maior pelo frevo, mas, assim, a base maior de tudo, do frevo, é porque acabou tirando essas*

peessoas que ficavam sem fazer nada em casa, na rua, procurar alguma coisa e também tá representando a nossa cultura, que é a peça chave. Você acaba ali sendo um desses, que é uma referência para outras pessoas, têm mães que querem suas filhas assim, eu conheço pessoas, mães, que falam: ‘ah! Gostaria muito que minha filha fosse igual a você’, ou dizem a minha mãe, ‘quero a minha filha igual a sua filha’, ou a sua vida’.

Proseguindo: ‘É o sonho da vida de todo bailarino. Quando ele tá representando nossa cultura no mundo é muito importante e muito gratificante tantos anos de luta, de batalha de carreira, sendo reconhecidos agora nesse festival mundial (Nova York, 2006, 2º. lugar) e só tá indo dançar já é maravilhoso, representar o Brasil é a melhor coisa do mundo, e pelo frevo que não é tão conhecido assim, então, a gente chega com alegria mostrando o que agente tem; é como se você não tivesse nada, mas ao subir ali (palco) escutar (ouvir) a música você tem tudo na vida’.

A maioria dos entrevistados se referia ao festival ocorrido em Nova York, em 2006, como se tivesse acabado de acontecer; foi um marco para a história da Escola de Frevo e particularmente para a Companhia de dança da Escola, os que participaram por ter feito parte desse seleto grupo e os que conhecem alguém por ser conhecido desse alguém, e os que sabem da possibilidade de seu filho ter aquela oportunidade. Falaram também dos outros festivais relevantes para os alunos da Escola de Frevo.

Depois dessa entrevista etnográfica estava na hora de iniciar as apresentações. Ao término da 13ª. apresentação da Escola de Frevo houve a 14ª. apresentação, alunos do Liceu Ulisses Pernambucano, uma turma de alunos ‘especiais’ que participaram do evento com a apresentação de uma ciranda, foi um momento de inclusão na programação e na prática.

Isto demonstrou, embora de modo tênue, um avanço em direção às práticas pedagógicas integradoras. No total foram em torno de vinte apresentações, onde foram selecionadas as mais representativas do folclore nordestino e as que ficaram com uma imagem mais nítida para melhor demonstrar o trabalho do alunado numa contextualização melhor do evento.

Segue-se agora apresentando mais um evento relevante da Escola de Frevo, uma apresentação intermediária da escola palco.

5.6.2. Apresentação no Paço Alfândega

A frequência à Escola de Frevo, a observação das aulas, muitas vezes misturadas aos ensaios possibilitou uma maior visibilidade dos processos de aprendizagem no turno

vespertino; estas observações foram se afunilando à proporção que as sextas-feiras aconteciam os ensaios da Companhia de dança, das 16h às 19h, numa turma de jovens que se preparavam para fazer uma apresentação no 16º Festival Internacional de Dança do Recife (FIDR).

Os alongamentos sempre aconteciam ao iniciarem as aulas, inclusive com alunos de outras turmas que chegavam para os ensaios com a Companhia de dança. As aulas ensaio transcorreram com leveza, com corpos descontraídos, soltos ao solo, euforia, movimentos repetidos e às vezes com inovação, música marcada com o tambor para o alongamento ou o relaxamento muscular.

A apresentação aconteceu no dia 20 de outubro de 2011, numa quinta-feira, no Paço Alfândega;⁵⁸ o espetáculo, intitulado de *'Efervescência'*, foi coreografado e dirigido pelo **instrutor José Valdomiro** da Escola de Frevo, que também é componente da Companhia de dança da referida Escola.

Fotografia 34
Coreógrafo e instrutor: José Valdomiro



O evento foi promovido e realizado pela Prefeitura do Recife, por meio da Secretaria de Cultura (SECULT) e Fundação de Cultura do Recife, apoiado pela Lei Nº. 16.215/96⁵⁹ de Incentivo à Cultura.

⁵⁸ O Paço Alfândega é um verdadeiro retrato da memória urbana da cidade do Recife. Localizado às margens do Rio Capibaribe, no coração do Recife antigo, sua construção data do ano de 1.732. Neste local, funcionou o Porto de Recife, considerado no século XVIII o porto mais movimentado das Américas. Hoje espaço cultural. <http://pacoalfandega.com.br/subpagina/hist%C3%B3ria/4> Acesso em: 26/04/2012

⁵⁹ EMENTA: Lei que institui o Sistema de Incentivo à Cultura concede Incentivos Fiscais a Projetos Culturais e dá outras providências. <http://www.recife.pe.gov.br/pr/seccultura/leiinc.html> Acesso em: 26/04/2012

Esse festival de dança do Recife segue diretrizes da política pública cultural implementada pela Prefeitura do Recife objetivando promover a descentralização, e a democratização do frevo. Pretendendo levar o acesso da população local e turística, ao patrimônio cultural imaterial da cidade. Este convite é para que a população conheça a diversidade cultural da sua cidade, a pluralidade de sons num intercâmbio com outros grupos. É importante para a atual gestão, esta divulgação realizada mediante panfletagem e informações na mídia, convidando o público para este evento gratuito.

As atividades são descentralizadas e acontecem em diversos locais, em uma semana de eventos, naquele ano aconteceu entre os dias 20 e 30 de outubro, em diversas localizações, como: bairro de Santo Antônio, no Paço Alfândega, no Ginásio de Esporte Geraldo Magalhães conhecido como Geraldão, no Parque dona Lindu e no Teatro Santa Isabel. E com essa descentralização pode-se contemplar a riqueza cultural local e atender a um maior contingente populacional.

O grupo de alunos da Escola de Frevo que participou do evento foi pequeno, já se sabe das circunstancia da Escola de Frevo, mas, mesmo assim foi representativo.

Retornando a apresentação, alguns alunos universitários, que fazem educação física na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE voltaram do evento dizendo que: *‘as cores, o ritmo e os passos tradicionais da folia carnavalesca surpreenderam as pessoas que estavam no local e logo aplaudiram a apresentação do 16º Festival Internacional de Dança do Recife’* (FIDR).

Sequência Fotográfica 35
Espetáculo Efervescência





Apresentação do 16º Festival Internacional de Dança do Recife

Realmente, como se pode observar, a Companhia de dança da Escola de Frevo, fez um espetáculo onde os elementos se tocam e se distanciam num bailado entre côncavo e convexo e, embalados ao som da música esfuziante do frevo pernambucano sob os aplausos do público encantado com a graça, beleza e simetria dos movimentos, dos corpos sinuosos, ora horizontais, ora verticais e até diagonais. Numa apresentação delirante para os que não conheciam o frevo, principalmente os turistas europeus, muito comuns no Recife.

Com a indumentária negra com pontinhos coloridos, destacando-se no negro, surgia no palco a fortaleza do frevo, ao compasso da música, na sutileza da corporeidade presente no palco, mediante os volteios do masculino e feminino, construindo e destruindo formas e movimentos ao som da música, causando um forte impacto, realmente belo. Completando a coreografia as sombrinhas, símbolo da dança frevo, numa finalização de oscilação corpórea. Esta é a leitura imagética da representação do corpo-sujeito, presente no palco conforme Merleau-Ponty (1971).

No outro dia, os comentários versavam sobre a apresentação da Companhia de dança no festival que ainda acontecia na cidade, alguns lastimaram não ter ido, outros ficaram a ouvir os comentários. Sempre, após algum evento cresce o número de alunos que se interessam em participar do próximo, e as perguntas surgem sobre quando seria o próximo, se poderiam participar, o que seria necessário? Ou seja, quanto custaria?

Passado os comentários, a vida continua e na Escola de Frevo mais uma aula era efetivada; no intervalo, Luciana, aluna da Escola de Frevo já há dois anos, falou da relevância do frevo em sua vida, dizendo: *‘o meu objetivo é a saúde e a forma física’*. *‘Mas as apresentações são demais...’*

Outro adolescente, também aluno, Luiz Henrique, falou da importância do corpo para seus objetivos, dizendo: *‘corpo tem importância para ganhar as meninas’*, o frevo é a

desculpa, dizia ele e se exibia com um brilho no olhar ao verificar que estava sendo observado não só pela pesquisadora, mas por algumas colegas. Esse jogo de sedução foi constatado em diversos momentos, em várias situações na escola palco. Prosseguindo tem-se a seguir:

5.6.3. Apresentação no baile do Menino Deus

Dando continuidade à pesquisa junto aos bastidores da Escola de Frevo, têm-se mais uma apresentação da Companhia de dança sempre apta a participar dos eventos promovidos pela Prefeitura do Recife. Era mais uma apresentação e, conseqüentemente, mais ensaios; como somente um grupo ia se apresentar as aulas seguiam seu curso normalmente. Então, alguns horários ficam esvaziados, aqueles horários em que toda a turma participa do evento.

Os alunos da aula seguinte, do turno da noite, foram chegando para a aula das 19 horas, ministrada pelo instrutor Jorge Viégas. A conversa fluía em torno dos ensaios, dos novos passos, das atividades desse público que trabalha durante o dia, e por essa razão não podem participar de certos eventos devido aos ensaios serem em horários contrários, coincidindo com seu turno de trabalho. Falou-se sobre a faculdade que alguns fazem, da dificuldade no trânsito para chegar à Escola de Frevo, do caos em certos corredores públicos congestionados de automóveis e ônibus, do salário curto para as despesas, este último assunto sempre num sussurro e da dificuldade para conciliar os horários com as aulas de frevo.

Ao chegar, Viégas constatou que não havia som na sala de aula. Aconteceu que, nesse dia, a secretaria fechou mais cedo e o instrutor ficou sem o som, já que o som da sala de aula, por conta dos ensaios, estava retido na secretaria.

Resultado: o instrutor precisou voltar e buscar seu computador em sua casa, como estava de moto não perdeu muito tempo e como ele sempre chega antes do seu horário, deu tempo para ministrar sua aula sem problemas.

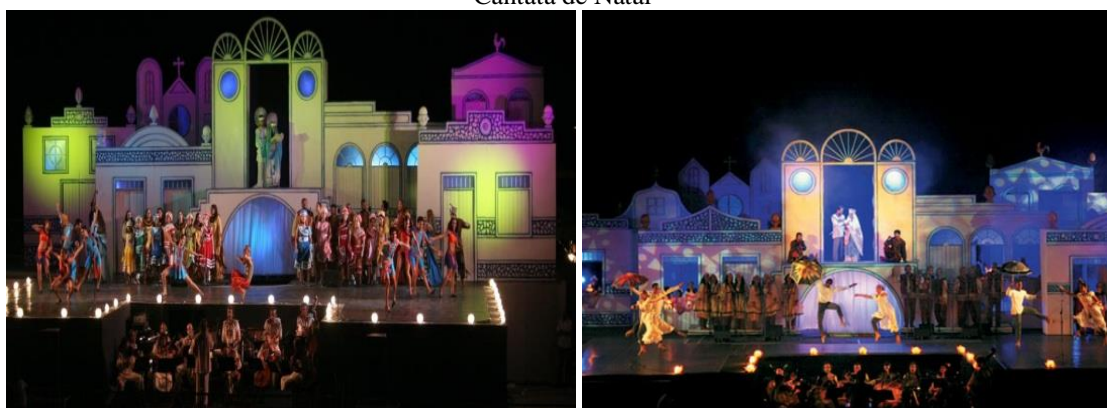
Pelo que ficou entendido o instrutor não tinha como dispensar a turma. Esta, por sua vez, ficou conversando mais ou menos tranquila, falavam sobre a roupa *'que estava bonita e que iriam fazer um belo espetáculo'* O grupo deste evento também foi pequeno, mas sempre representativo, pois a Escola de Frevo iria fazer essa apresentação junto com outros grupos culturais locais, inclusive alguns grupos que fazem aula de teatro. Isto demonstrou a parceria cultural que permeia a escola palco.

Os componentes da Companhia de dança não compareceram hoje à Escola de Frevo, estavam ensaiando para a apresentação, em outra localidade, preparando-se para o *'Baile do Menino Deus'*⁶⁰.

A pesquisadora nunca tinha ouvido falar nesse baile e eles explicaram, de modo bem simples, sobre a dramaturgia que envolve essa *'Cantata de Natal'*. São dois palhaços que procuram uma casa para fazer uma celebração pelo nascimento do Menino Deus, mas as casas estavam de portas fechadas, e como fazer uma celebração a portas fechadas? Eles vão de casa em casa na tentativa de abrir uma porta para fazer a celebração.

Finalmente alguém abre uma porta, então eles fazem o baile que é a *'Cantata de Natal'*. Esse evento foi realizado no Marco Zero em meados de dezembro (dias 23, 24 e 25), com o apoio da Prefeitura do Recife, foi um belo espetáculo, aberto ao público e gratuitamente, o mesmo era mais voltado para o público infantil, mas todos, indistintamente, assistem e gostam.

Figura 19
Cantata de Natal



Baile do Menino Deus - Marco Zero

Foi realmente um espetáculo envolvente, tanto para as pessoas que assistiram a ele como para os que participaram. Os alunos ficaram num grande frisson, devido às mesmas questões, costureira, transporte, horário e como participar.

⁶⁰ O Baile tem em si uma constituição de dramaturgia onde se estabelece um conflito entre os dois Matheus, que não conseguem abrir uma porta de acesso ao menino, que nasceu e que só através dessa porta pode receber autorização para começar o Baile, a brincadeira. Nesse contexto, eles vivem uma aventura, uma peregrinação para abrir a porta. Para eles e com eles as canções que envolvem as crianças e adultos em ritmos locais e letras lúdicas apoiadas na imaginação e na cultura do interior de Pernambuco.

http://bailedomeninodeus.com.br/site/?page_id=243 Acesso em: 05/05/2012

Em diálogo com uma mãe, **Maria dos Prazeres**, esta falou-me sobre a sua alegria ao ver sua filha ali, participando e disse: *‘Eu nunca esperava isso, eu sou pobre eu nunca ia conseguir uma Escola de dança, paga, nem viagem como a Escola de Frevo faz, eu disse a ela, vai fia, que pela Escola de Frevo pelo frevo você vai, pelo frevo ela consegue. ‘Eu tô muito feliz’, ‘Uma Escola de Frevo com uma festa dessa, aqui no Marco Zero, tão linda, todo mundo vendo minha fia, fico até com vontade de chorar...’.*

E uma lágrima brilhou nos olhos negros.

Também um pai, **Sr. Erivan Alves da Silva**, (ele fez questão do nome completo), todo feliz falou sobre sua filha que é passista da Escola de Frevo e disse: *‘Ela desde a idade de 10 anos que estava nessa Escola de Frevo e acho que pra nós é só alegria, felicidade. Seria bom que muitos jovens aqui fossem pelo caminho da dança do frevo, que é um negócio da cultura nossa, porque é dizer que é daqui de baixo que se sobe e chega aonde minha filha chegou né? ‘ir para os Estados Unidos foi muito bom’.* (ele se referiu ao concurso em Nova York, de 2006, já comentado, anteriormente) e falou também da importância do Baile do Menino Deus.

E continuou: *‘É muito bonito ver esse baile aqui na rua mesmo, com tanta gente vendo, quase não acredito, minha mãe, que Deus a tenha, precisava ver a neta dela aqui...’* E parou para segurar a emoção, depois continuou. *‘Minha fia aqui está livre de muita coisa ruim que acontece pelo mundo afora, ela faz parte de um lugar bom, ela tem valor, é uma alegria para ela ser passista do frevo, e para nós também’.*

Foi realmente muito importante constatar o quanto essas pessoas valorizavam e eram valorizadas através da dança frevo. Foram entrevistas etnográficas marcantes, pela espontaneidade e valoração da Escola de Frevo.

Vale ressaltar que nas diversas apresentações da Escola de Frevo apenas um grupo da Escola de Frevo fez parte das várias atividades escolares, pois nem todos os alunos participaram, isto devido aos custos com figurino, adereços, transporte para o deslocamento da Escola de Frevo para o local da apresentação, no centro do Recife antigo ou algum outro bairro.

Muitos participaram apenas de dois eventos, o do meio do ano referente às festas juninas e o de encerramento onde toda a Escola de Frevo participou. Nesses eventos intermediários alguns alunos não participam, apenas assistem por não poderem fazer as roupas, outros nem isso fizeram, ficam sabendo no dia seguinte sobre o evento.

No baile do Menino Deus o grupo que se apresentou faz parte da Companhia de dança da Escola de Frevo junto com mais alguns alunos e como já foi dito, houve parceria com outros alunos de outros grupos culturais.

Dando prosseguimento às atividades de pesquisa na Escola de Frevo, no que se refere aos eventos. Segue-se com a apresentação de finalização do ano letivo, onde praticamente toda a Escola participou, por ser o encerramento de mais um ano letivo, o de 2011.

5.6.4. Apresentação no parque Dona Lindu no final do ano

Nos últimos meses do ano de 2011 o ritmo de frequência da Escola de Frevo decaiu em função de maior intensificação dos ensaios, os alunos começaram a faltar por diversos motivos: uns porque não iriam participar da apresentação devido às questões financeiras, outros por causa do transporte, a localização do teatro, no outro extremo da cidade, o horário da apresentação, vinte horas e trinta minutos, também concorria para as faltas já que o horário do término das apresentações ficava muito tarde para voltar para casa e o encerramento estava previsto para as vinte e duas horas, ficava muito tarde para os alunos que dependiam de condução coletiva. E ainda os que trabalhavam no comércio e não conseguiam chegar a tempo para os ensaios, pois não tinham horário para sair do trabalho.

Não era fácil para eles, mesmo que tivessem muita vontade de participar já que alguns teriam que pegar duas conduções uma até o centro da cidade e outra para a zona norte. E ainda outro grupo que não sabia se iria participar, dependia da resposta da família que, também, dependia do décimo terceiro salário, só então poderiam confirmar a participação e providenciar o figurino. Um último grupo ainda ensaiava na dúvida sem saber se iria ou não participar. Entendeu-se que o desejo, a vontade era maior do que as dificuldades econômicas enfrentadas, quase todos desse último grupo participaram.

O grupo das crianças, que se apresentava às dezoito horas e trinta minutos, teria o fim do espetáculo às vinte horas. Assim, não era tão complicado a volta para casa por ser relativamente cedo, mas esse não era o grande problema, deste grupo, a complicação era: quem os levaria porque os familiares ainda estavam trabalhando às dezoito horas, então, tiveram que se organizar para que as crianças pudessem participar.

Mesmo com todos esses problemas e situações distintas, no dia da realização do evento estavam todos ali, preparados e ansiosos. O contingente de alunos participantes foi grande, apenas uma pequena parte faltou e mesmo assim alguns vieram assistir ao espetáculo.

O clima na Escola de Frevo, nos últimos dias que antecederam a apresentação, era de euforia e ensaios para que se fizesse o melhor. Claro que alguns alunos vinham e até ensaiavam mesmo sabendo que não participariam, frequentavam apenas por conta das faltas

que eram limitadas a três por mês. Notava-se o desânimo ou tristeza desses alunos por não participar do ápice do curso e do ano letivo, mesmo assim as aulas seguiam.

Os ensaios intensificaram-se mais à medida em que o final do ano se aproximava e havia certa tensão por parte dos instrutores e também de alguns alunos, embora houvesse um déficit de frequência e ânimo apenas dos alunos que estavam excluídos da apresentação. Em contrapartida, havia todo um empenho, um *frisson*, por parte dos que iriam participar, principalmente os estreantes que estavam muito ansiosos. A perspectiva era grande demais e todos que estavam na Escola de Frevo entravam nesse clima de suspense, superação, exibição, excitação e espera.

Os ingressos foram regulados, devido ao espaço do teatro 580 lugares, sendo que, cada aluno só poderia adquirir, no máximo, quatro ingressos que eram trocados por um quilo de alimento não perecível, exceto o sal. Os ingressos eram adquiridos mediante troca, na própria Escola de Frevo, no dia antecedente ao espetáculo. Lá no teatro não haveria ingresso.

Na Escola de Frevo, agora com as aulas já encerradas, havia só ensaios com alunos que realmente iriam participar do evento de final de ano, o *'frisson'* era geral e cresceu muito.

Era o momento de checar se estava tudo dentro dos conformes, finalização das roupas, confecção dos adereços, pagamento, inadimplência, cobranças, nervosismo, últimas passagens dos passos coreografados, confirmação da aprendizagem para os que estavam estreando em apresentações, aderência de última hora de alunos, corre-corre atrás da costureira para tirar as medidas dos retardatários para a confecção do figurino. Bronca da costureira por acontecer outra vez este fato, já tão familiar. Exigência dos instrutores para melhorar o desempenho e vários deles diziam: *'afinal está em cima'*, referindo-se ao dia do espetáculo.

Uma caldeira fumegante.

Uma coisa era certa, o *'frisson'* reiniciou bem antes, com a escolha do figurino, dos detalhes, combinações entre adereço e vestuário, a costureira, o valor da roupa, os preparativos, o planejamento, a criação da coreografia, os ensaios, os medos, a sequência das apresentações, foram inúmeras as reuniões para debaterem estas questões.

Finalmente foi concluída a programação e passou para a fase de execução das atividades pertinentes ao planejado, que se interligavam, primeiro, aos detalhes do figurino, cor, tecido, textura que mais se adequasse à finalidade, ou seja, causasse um belo efeito no palco, e depois, a criação da coreografia, a seleção das músicas e finalmente os ensaios.

Alguns alunos, em cima da hora, comentaram que não tinham dinheiro para fazer as vestimentas tendo sido então excluídos. A Escola de Frevo não obriga ninguém a participar

muito embora todos fiquem cumprindo horários de aula por causa das faltas até o encerramento do ano letivo.

Era comum levantar-se a questão da frequência,, sempre que se aproximava a data de um evento de grande porte, pois as faltas não eram colocadas.

Embora não se comentasse, os instrutores não faziam chamadas e, quando as faziam, a ausência era relevada procedendo como se o aluno estivesse na aula, pois havia sempre um colega que dizia: *'fulano não vai participar do evento,'* sendo a questão minimizada. Evitavam prejudicar os alunos que não podiam participar. Essa estratégia foi constante sempre às vésperas dos grandes eventos onde todos participavam, embora não fosse comentado, foram os silêncios encontrados na escola palco.

As turmas permaneciam envolvidas com os ensaios para apresentação daquele evento, a Escola de Frevo participava mediante efetiva colaboração dos familiares (às vezes era a avó ou avô quem pagava os materiais necessários), como os adereços, a indispensável sombrinha, as indumentárias de cada grupo, dependendo da coreografia.

Assim eram distintas, ou seja, um grupo usaria preto, branco e prata, outro grupo vermelho, laranja e amarelo ouro, outro grupo, verde, laranja e vermelho e assim por diante, tudo isso ocasionava um grande estresse em todos. Porém, no dia sempre ficaram todos satisfeitos, leves e belos.

As imagens decriptadas da filmagem (amadora) dão uma ideia sobre os tons, mas há que se lembrar da iluminação do palco, com seu jogo de cores e tons que consegue mudar o visual. Uma festa para os olhos! Todos estavam com as mentes voltadas para o dia 20 de dezembro, na apresentação, nos familiares, no figurino, nos passos aprendidos.

Numa tarde havia um grupo de alunos bordando as suas fantasias com missangas vidrilhos, canutilhos, paetês e lantejoulas, são aviamentos para bordar os desenhos das roupas, todos se apresentavam com muita responsabilidade, conversavam, mas o foco era o bordado. Uma surpresa para a pesquisadora que observou, mas não ousou incomodar frente à urgência, já estava quase no dia e faltava muito a fazer. Essa cena repetiu-se durante os três últimos dias que antecederam a data da apresentação.

No dia marcado, o teatro estava repleto, tanto é que os familiares dos adolescentes e adultos só adentrariam na segunda sessão e os das crianças na primeira. O teatro foi esvaziado para depois entrarem os familiares e amigos dos adolescentes. A pesquisadora entrou no 2º horário, foco do seu trabalho.

Logo à entrada do teatro, a pesquisadora observou diversas alunas nervosas e prontas para entrar em cena. As turmas das crianças apresentaram-se às dezoito horas, cada turma

estava com figurino específico da sua apresentação. Mas o foco deste trabalho foi o grupo dos adolescentes e adultos dos turnos vespertino e noturno, os quais estavam quase em êxtase. Tal era a euforia e o nervosismo que a diretora, Ana Miranda, e as coordenadoras, Natalie e Nara, precisavam de intervir, procurando acalmar os diversos grupos.

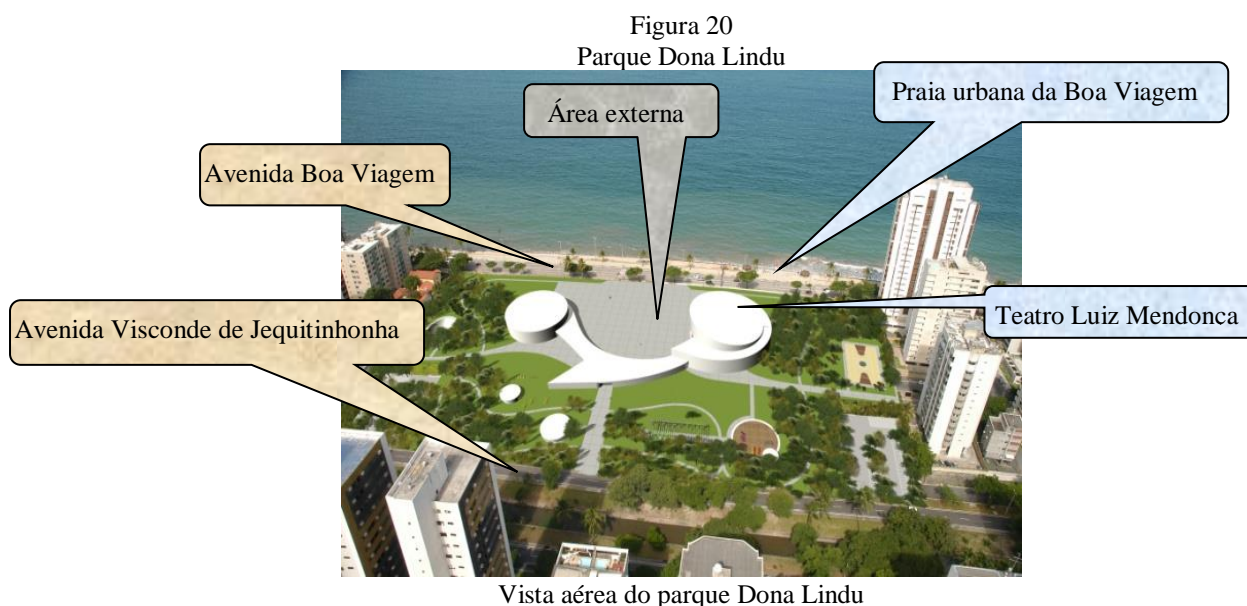
Os veteranos estavam entusiasmados, era a maneira de mostrarem para a sociedade e para toda a Escola de Frevo o seu trabalho, suas habilidades, sua coreografia, sua criação, para depois sociabilizar nas redes sociais virtuais, para a imprensa e para os familiares.

Alguns componentes da Companhia de dança foram ovacionados pelos colegas, familiares e pela platéia ao se apresentarem como foi o caso dos instrutores Wanderley Aires, Bruno Henrique, Jorge Viégas, Rene Cabral, João Vieira e, principalmente, José Valdomiro. A filmagem ficou cravada de sons (gritos, aplausos, comentários etc).

As apresentações sucederam-se, foi uma noite representativa, onde a dança, sua flexibilidade sem igual, seus giros e movimentos corporais, conferiram aos que dançaram uma maior vivacidade e desenvoltura entre os sons e as formas.

A apresentação de fim de ano foi agendada no parque Dona Lindu, no Teatro Luiz Mendonça com capacidade para 580 pessoas sentadas, embora o teatro tenha uma estrutura arquitetônica que possibilite outro palco por trás do palco interno, colocando o público ao ar livre em apresentações externas maiores e mais despojadas.

No dia 20 de dezembro de 2011 aconteceu o encerramento do ano letivo da Escola de Frevo, como já foi dito, o evento aconteceu no Parque Dona Lindu, abaixo mostrado num visual aéreo da área onde fica situado o teatro.



Este parque foi uma obra projetada pelo arquiteto brasileiro Oscar Niemeyer, situada entre as Avenidas Boa Viagem e Visconde de Jequitinhonha, área sul da cidade, na orla da praia urbana da Boa Viagem. A apresentação do evento foi no Teatro Luiz Mendonça, construído recentemente para compor o cenário cultural do Recife, conforme demonstrado nas fotos abaixo. A temática da apresentação desse ano foi: *‘O frevo é contemporâneo’*

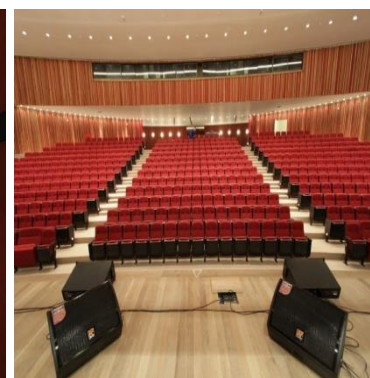
Sequência Fotográfica 36
Teatro Luiz Mendonça



Frente do teatro



Hall de entrada do teatro



Ambiente interno do teatro

As apresentações, no Teatro, foram filmadas, de modo amador, mas para efeito deste trabalho foram decriptadas e selecionadas as mais representativas para que se pudesse demonstrar, aqui, as práticas pedagógicas dançantes mediadas pela corporeidade, numa aprendizagem significativa, realizada a partir da Escola de Frevo no final de um ano letivo.

De forma organizada, cada grupo demonstrou suas competências corporais mediante movimentos acrobáticos criados pelos próprios alunos orientados pelos instrutores e os componentes da Companhia de dança, durante os últimos meses na Escola de Frevo.

Sendo assim, as fotografias estão dispostas em séries para possibilitar a noção de movimento sequencial da atividade lúdica dançante, o fundo aparece escuro devido à ausência de luz, já que algumas apresentações se iniciaram na penumbra, e ao iniciarem os movimentos coreográficos, os alunos moviam-se acompanhados pela luz. Nesses momentos, a platéia e o fundo do palco ficavam na penumbra.

Em outros números, a cor predominante foi devido à iluminação amarela, tons de vermelho e laranja, azul, verde, daí as imagens não estarem claras, nítidas. A seleção teve em conta a representatividade corporal e os movimentos. Num universo de 10 apresentações foram selecionadas três sequências grupais.

Sequência Fotográfica 37
1ª. sequência grupal selecionada



Nessa apresentação a luz amarelada sobre o grupo, num fundo negro, representou a dinâmica da riqueza popular do frevo em movimentos harmônicos, em meio a rodopios, parafusos, passos mirabolantes numa sequência cênica de arte e beleza.

Os passos dessa primeira coreografia apresentaram-se fortes, firmes e sensuais nas meninas e de equilíbrio nos meninos, propondo uma riqueza de movimentos e tranças entre os atores sociais da cena, entre idas e vindas, ao som da música frenética e envolvente.

Ainda nessa apresentação não houve grandes pulos, sempre um constante mexer-se em solo, numa sequência coreográfica que encantou o público.

Sequência Fotográfica 38
2ª. sequência grupal selecionada



Nesta segunda apresentação, os tons predominantes foram a prata e o vermelho, num fundo também negro para realçar os movimentos que demonstram a flexibilidade e ao mesmo tempo a firmeza dos movimentos corporais, força para elevar-se no ar agigantando-se com movimentos de impulso e precisão.

Foi uma apresentação forte onde se demonstrou uma coreografia distinta, em comparação com a anterior já que prevaleceram os movimentos aéreos dos elementos masculinos e femininos conforme se verificam nos saltos acrobáticos, parafusos e rodopios no solo e no ar. Os grandes pulos apresentados demonstraram as nuances dos movimentos corporais aéreos, suas possibilidades e suas competências frente às práticas pedagógicas escolares dançantes.

Uma mistura de coreografia e superação dos corpos em meio à musicalidade deixou o palco e a platéia encantada. A iluminação clara abrihantava as vestes claras dos bailarinos. A sombrinha foi um adereço que se fez presente nos grandes rodopios em altura, ainda na segunda sequência.

Sequência Fotográfica 39
3ª. sequência grupal selecionada



Nesta apresentação o colorido das roupas e das luzes em cores alternantes, nas cores laranja, amarelo, verde, vermelha, azul e assim sucessivamente... Fizeram a diferença na coreografia, representando a diversidade cultural do frevo.

O afastar-se e juntar-se foi à tônica da apresentação nos movimentos diversos representando leveza e graciosidade do elemento feminino em movimentos corporais dos mais diversos, enquanto firmeza nas cambalhotas dos elementos masculinos. Exibiram toda uma gestualidade flexível, rápida, tudo no compasso da música, no compasso binário do frevo pernambucano.

O jogo de luzes coloridas deu uma conotação de escuro ao ambiente, daí a visibilidade não ser tão clara na última apresentação, principalmente para as fotografias decriptadas. Pode-se observar, porém, o domínio do corpo junto ao ritmo frenético do frevo, deixando a platéia extasiada numa apresentação que foi um verdadeiro espetáculo de beleza cênica ímpar.

Assim, as festividades de fim de ano, da Escola de Frevo de Pernambuco, ocorrida no parque Dona Lindu, teatro Luiz Mendonça, no dia 20 de dezembro, foram a termo, encerrando-se a última apresentação às vinte e duas horas, onde todos estavam cansados, porém satisfeitos.

A Escola de Frevo entrou em recesso de final de ano, embora os eventos do calendário prosseguissem, como o Baile do Menino Deus com a Companhia de dança da Escola de Frevo, cumprindo sua agenda. A Escola de Frevo retornou no início do ano seguinte com as oficinas, conforme demonstração no tópico seguinte.

5.6.5. Oficinas da Escola de Frevo

No início do mês de janeiro de 2012, tiveram início as inscrições para as oficinas de férias da Escola de Frevo. As mesmas eram gratuitas e realizadas no período de 04 de janeiro até 06 de fevereiro, no horário das 08h00 às 12h00 e das 14h00 às 17h00. Elas aconteciam nos dois períodos: da manhã e da tarde, pois nesta época do ano não há oficinas noturnas.

Para participar dessas oficinas é preciso, apenas, vir à Escola de Frevo para preencher uma ficha de inscrição. O público alvo deve ter no mínimo 05 anos e as turmas dispõem de 25 vagas por oficina, para os alunos com idade inferior a 16 anos é preciso trazer uma autorização dos pais. Existe uma grande procura para essas oficinas.

As imagens abaixo mostram uma apresentação de uma das oficinas de iniciantes no frevo, com crianças menores de 12 anos.

Sequência Fotográfica 40
Oficina de dança - crianças





Crianças fantasiadas - movimentos iniciais do passo

A oficina teve início em janeiro e a criançada vinha à Escola já caracterizada como foliões pernambucanos. As mães, querendo incentivar os pequenos, já os traziam prontos para *'frevar,'* na intenção de os estimular para as aulas. Foi bem interessante observar que muitas mães estavam mais empolgadas que os próprios filhos.

Ao som dos clarins, todos ficaram contagiados na oficina de dança, e fizeram os primeiros exercícios, e cada novo aluno ou futuro aluno realizava o movimento proposto, a seu tempo, do seu modo, dentro do seu entendimento e isto foi estimulado para que os mesmos se sentissem bem à vontade e bastante acolhidos.

Algumas mães comentaram: *'No meu tempo não tive essa chance'* Elas estavam se realizando e realizando seus sonhos através dos filhos. Ficava claro, nas interjeições: *ah! Meu tempo!*, *'como eu gostaria de ter feito estas aulas..., '* silêncios, olhares e sorrisos contidos. Ficava demonstrado o quanto era importante para esses pais trazerem seus filhos para aprender o passo pernambucano. Muitas mães eram muito tímidas, quase não falavam, mas todas tinham os olhos brilhantes vendo seus filhos dançarem. Era como se realizassem através deles.

As oficinas foram produtoras e diversificadas, no segundo dia 16/01/2012 iniciaram-se as inscrições para outra oficina, desta feita, uma oficina de Maquiagem Social e Artística, para alunos maiores de 15 anos; essa oficina aconteceu entre os dias 30 de janeiro a 03 de fevereiro com uma carga horária de três horas aula dia (3h/a), em três turnos distintos: manhã, tarde e noite, excepcionalmente devido ao público adulto que trabalha durante o dia.

Vale destacar que aquela oficina, que a princípio estava programada para adolescentes e adultos, foi também realizada no turno noturno, para contemplar quem trabalhasse durante o dia e tivesse interesse em vir até a escola palco para participar da oficina.

Sequência Fotográfica 41
Oficina de dança - Adolescentes



Adolescentes no passo

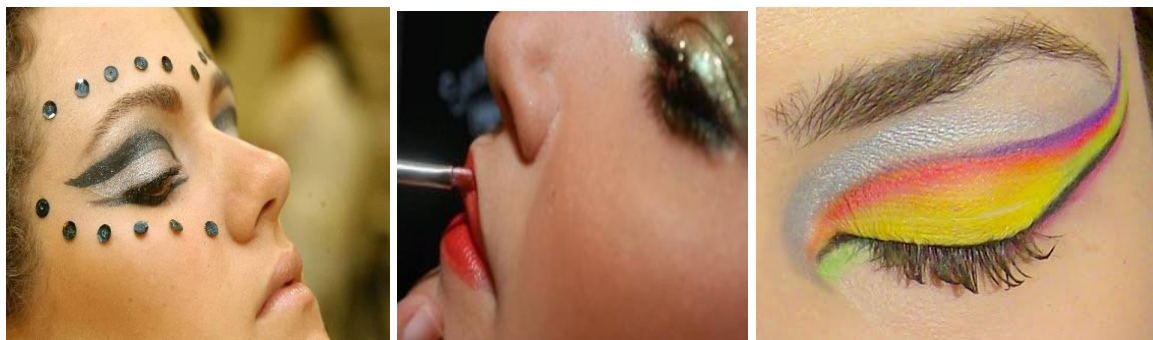
A oficina demonstrava novas técnicas do instrutor Gedson Moreno, além do trabalho com pintura corporal e caracterização para o carnaval, com algumas técnicas de maquiagem em duas dimensões, uma para criar a ilusão de volume e profundidade através da pintura e a outra para confecção de máscaras para o rosto. Este era o planejamento da oficina pré-carnavalesca sobre maquiagem e máscaras. As aulas foram teóricas e práticas.

Os alunos precisavam trazer para a Escola de Frevo utensílios de maquiagem e ou pagar pelo quite completo a importância de R\$80,00. Algumas alunas trouxeram material de casa, outras preferiram comprar o kit.

Sequência imagética 42
Oficina de maquiagem e máscaras



kit maquiagem



Construção da maquiagem



Confecção das Máscaras

O objetivo das oficinas era captar alunos, pessoas que queriam conhecer o espaço, saber como funcionava a Escola de Frevo, como funcionavam as aulas e tornar-se aluno. Os turistas visitantes do Recife que vêm para o carnaval também são levados a conhecer a Escola de Frevo, trazidos pelos próprios alunos.

Assim também os parentes, os primos e colegas dos alunos, que vêm a Recife em períodos de férias, vindos de outras cidades ou estados, são levados a conhecer a Escola de Frevo e a fazer oficinas. É uma divulgação interessante e positiva, improvisada no boca a boca e divulgada através de panfletos distribuídos pela prefeitura do Recife, além de cartazes espalhados, na própria Escola de Frevo, e distribuídos aos familiares e amigos.

Enquanto isso a Companhia de dança e demais alunos da Escola se engajam formando grupos e fazendo a divulgação do frevo através das apresentações nos diversos polos multiculturais⁶¹, dispersos pela cidade. Existe também, a divulgação durante as semanas pré-carnavalescas nos diversos bairros onde existem os polos mais distantes do centro do Recife.

⁶¹ Aqui entende-se a existência de muitas culturas num mesmo cenário, creditado como fator de enriquecimento e abertura de novas e diversas possibilidades. São palcos construídos a céu aberto, em diversas localidades, onde desfilam diversos generos musicais.

Atendendo a uma Política Pública Municipal, que organiza polos de entretenimento em diversos pontos da cidade no período pré-carnavalesco, estes grupos conseguem divulgar o frevo e a si próprios, como bailarinos, conseguindo contatos para apresentações, às vezes remunerada, no período de momo.

Assim, a Escola de Frevo com atividades no período de férias, mantém a diversidade e o funcionamento. As oficinas de maquiagem e de danças, são bastante concorridas, pois auxiliam os alunos que tiverem interesse em aprender a maquiar-se para os festejos de momo assim como contempla aqueles que pretendem aprender algum passo do frevo para '*frevar*' durante o carnaval.

Alguns instrutores dão aula de frevo nas oficinas não só para crianças, mas também para adultos. Esta é outra maneira de marketing da escola palco.

A agenda cultural do Recife inclui, naquela época do ano, (janeiro e fevereiro) as atividades referentes ao frevo, com isto funde-se a Escola de Frevo Maestro Fernando Borges, com a divulgação oficial do **frevo, como patrimônio imaterial cultural de Pernambuco**.

Assim, a cada edição, o frevo vai sendo incorporado no roteiro cultural da cidade do Recife mudando, apenas, as datas, mas a época é a mesma, antes do carnaval, no mês de fevereiro. Embora, quando este acontece em março, essas atividades se estendam até ao mês de março.

Naquele ano, especificamente na quinta feira 27 de janeiro de 2012, os alunos da Escola de Frevo apresentaram-se no Marco Zero que foi cenário das fotografias, feitas pela manhã, onde se utilizou a mídia local que veio cobrir o evento da agenda cultural do Recife. A pesquisadora também pode cobrir este ponto relevante do alunado. Mas, as Rodas de Frevo, que estavam previstas na agenda cultural só aconteceram por volta das 16 horas, nos dias 27, 28, 29 e 30 de janeiro, onde o público pôde assistir e participar.

Sequência Fotográfica 43
Marco Zero - frevo período pré-carnavalesco



Apresentação da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges ⁶²

De acordo com um depoimento da diretora da Escola Municipal de Frevo, Ana Miranda, a realização das Rodas de Frevo tem alcançado uma maior notoriedade a cada edição. Ela disse: *‘Percebemos que está se formando uma dinâmica de pessoas que já vêm ao Recife Antigo procurando a Roda de Frevo, participam dançando e elogiando a iniciativa da Prefeitura’*.

E acrescentou: *‘Quem quiser aprender os passos do frevo terá uma ótima oportunidade após o encerramento da Roda de Frevo no Marco Zero, será iniciada uma oficina na Praça do Arsenal’*.

As aulas são ministradas gratuitamente pela Companhia de dança da Escola Municipal de Frevo, Maestro Fernando Borges. Atualmente, a instituição possui 23 turmas formadas e cinco instrutores profissionais.

E a diretora continuou: *“Com 15 anos de fundação, a Escola de Frevo tem como missão: valorizar, fortalecer e divulgar o frevo, formando dançarinos multiplicadores”*.

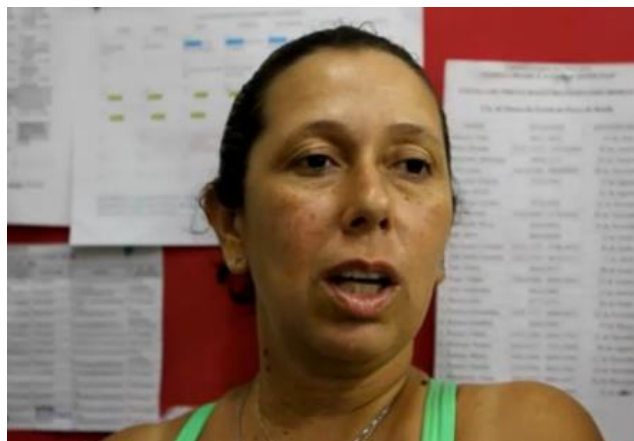
Agora a Escola de Frevo vai investir no carnaval, mais especificamente no concurso de rei e rainha do carnaval de 2012 quando três instrutores da Escola de Frevo ficaram entre os 15 finalistas, são eles: Bruno Henrique, Wanderley Aires e José Valdomiro. Isto demonstra a garra desses *‘Guerreiros do passo’*.

Comentou ainda a diretora Ana Miranda: *‘A Escola de Frevo funciona o ano todo e com alunos, isto é muito bom, esta unidade escolar é vinculada à Fundação de Cultura da*

⁶² Foto: Carlos Oliveira/Prefeitura do Recife (fotos cedidas a pesquisadora por ocasião da apresentação, enviadas via celular).

Cidade do Recife (FCCR) que se sente satisfeita ao promover essas atividades de início de ano. A oficina vai ensinar novas técnicas de adereços, técnicas de maquiagem, customização, além da pintura corporal e caracterização para o Carnaval. Isso é bom, pois divulga a Escola de Frevo'.

Fotografia 44
Diretora da Escola de Frevo: Ana Miranda



Finalizando-se o ciclo que abordou os bastidores da Escola de Frevo, tem-se, no próximo tópico, a apresentação da gravação realizada no final do ano de 2011.

Com o encerramento das oficinas, encerrou-se também o período de pesquisa etnográfica concernente às práticas pedagógicas da Escola de Frevo. As oficinas foram os últimos eventos do ciclo cultural de divulgação do frevo pernambucano e, com elas, observou-se a fusão da educação com a cultura local.

5.6.6. Apresentação na mídia nacional

Retomando os meses de outubro e novembro, as aulas encerraram com uma exibição de grande magnitude decorrente do esforço e da abnegação de todos que fazem aquela Escola de Frevo. Um olhar especial é devido aos instrutores responsáveis pelas coreografias e arranjos, que fizeram com que as personagens brilhassem naquela apresentação de final de ano.

Entende-se que com o final de um ano de trabalho se encerra, também, um ciclo, o que faz com que todos fiquem felizes pela conclusão de mais uma etapa, respirando a Escola de

Frevo uma nova expectativa para o início de novas atribuições, novos desafios e novos sentimentos para o ano que irá iniciar.

Retroagindo aos meados do segundo semestre de 2011. Na aula do instrutor Bruno Henrique, ensaiando para a apresentação de fim de ano, os corpos se mexem de modo distinto devido ao maior ou menor poder de flexibilização, de coordenação, de acompanhamento do ritmo. Alguns alunos têm mais dificuldade que outros, mas todos sentem interesse, ânimo e perseverança para frevar.

No final da aula, a pesquisadora foi outra vez convidada a fazer uma aula de frevo para sentir a emoção que sente um aprendiz. O interessante é que a mesma estava, realmente, pensando em participar de uma das oficinas, que aconteceriam em janeiro e fevereiro. São aulas para principiantes, ou seja, alunos e pessoas de fora. Diante do simpático convite a pesquisadora respondeu: *‘Vou pensar’*.

No corredor, a pesquisadora conversou com um dos alunos, Antony Andrade e perguntou qual o motivo e porque fazer aula de dança já no final do ano letivo, pois já era o mês de outubro e só há dois meses para o final deste. Ele, super empolgado, respondeu: *‘a dança do frevo é um dom, a pessoa já tem esse dom e em fazendo aula fica mais fácil, eu vim porque quis, gosto de dançar embora fique nervosissimo, mas quando subo para a sala e bato o pé... é muito bom, danço porque gosto, é bem emocionante, a gente esquece os problemas’*.

Outra aluna, Ruany, de 13 anos, saindo da aula completou, *‘danço desde pequena, sou mais alegre e mais feliz, acho muito bom mexer o corpo com música’*.

A pesquisadora ficou pensando nas palavras dos dois alunos, é muito comum o alunado unir a dança à felicidade, talvez porque o frevo solte as amarras do preconceito, da inibição, porque possibilita serem personagens conforme falaram os componentes da Companhia de dança. É um mundo mágico, são viagens feitas na subjetividade de cada um, aos olhos de um público que, às vezes, só percebe a motricidade corporal. É uma tônica constante: frevo, felicidade, alegria... Frente a estas anotações a pesquisadora ficou conjecturando que o frevo liberta, talvez faça esse alunado sentirem-se cidadãos, embaixadores da arte cênica.

No dia seguinte a Companhia de dança viveria um dia feliz, de euforia, seguiriam em viagem para o Rio de Janeiro, e para esse propósito fizeram um último ensaio. Foto abaixo.

Sequência Fotográfica 45
A Companhia de dança na Escola de Frevo



Últimos ensaios antes da gravação na Televisão

A Companhia de dança foi gravar para a Rede Globo de Televisão, no Rio de Janeiro, com a apresentadora infanto juvenil Xuxa Meneguel, no programa TV Xuxa, em Rede Nacional. Esta divulgação, este status promovido pela mídia, é algo que lhes proporciona os cinco minutos de fama e possibilidade de alçar voos. O programa foi gravado em dezembro de 2011, antes da finalização do ano letivo e foi ao ar em 04 de fevereiro de 2012 (sábado).

Os participantes ficaram eufóricos, numa alegria só. Outra vez a mesma caldeira efervesceu.

Sequência Fotográfica 46
Programa da Xuxa – TV Globo



Apresentação da Companhia de dança da Escola de Frevo de Frevo no TV Xuxa



Apresentação na TV Globo em 04/02/2012

A Escola de Frevo sentiu-se aplaudida, frente a esta ida à televisão, a repercussão sobre a apresentação foi muito grande entre as coordenadoras, direção, instrutores, alunos, pais e a comunidade em geral. Isso só favorece para uma visão mais construtiva da Escola de Frevo como para maior procura de alunos nos próximos semestres letivos. O retorno desse evento foi assistido de dentro do campo de pesquisa, pela pesquisadora e demais componentes da Escola de Frevo, todos se sentiram gratificados.

A seguir, pretende-se ter um distanciamento para organizar tudo que foi visto, ouvido, sentido e compreendido nestes cenários, dito pelos próprios atores sociais mediante a análise de conteúdo. Apresentar-se-á, a seguir, a codificação dos dados.

5.7. Em síntese

Este capítulo versou sobre o cenário da pesquisa, numa rápida pincelada sobre a trajetória da dança na tentativa de voltar o olhar etnográfico sobre a história do frevo, revelada através de detalhes pelas próprias personagens da Escola, envolvendo indistintamente, todos os que fazem a Escola de Frevo, bem como a comunidade.

Através duma abordagem diferente, foi buscada, nas entrevistas com estes atores sociais, conceitos, novos contextos, outros cenários, o que surpreendeu e propiciou oportunidade de entendimento sobre esta cultura local do frevo e suas práticas pedagógicas, mediatizadas pela corporeidade, nos seus diversos processos de aprendizagem na escola palco.

Tentando deixar clara a proposta daquela Escola de Frevo, demonstrou-se a sua localização, num bairro da zona norte da cidade do Recife com suas características e singularidades, nos distintos ambientes internos e externos. Assim como se contemplou os

diferentes atores sociais, cada um com suas particularidades, construções, desconstruções, sonhos e perspectivas frente às práticas escolares e a cultura do frevo.

Neste mesmo viés, buscou-se adentrar nos bastidores da Escola de Frevo, analisar de perto o preparo para as apresentações, ensaios, aulas, práticas pedagógicas dançantes, alongamentos, aquecimentos, bem como para as questões internas, os conflitos, os comportamentos e ainda seus silêncios. Nesta observação buscou-se entender, descrever com um olhar etnográfico as distintas situações dos diversos atores, nos diversos palcos, sala e extra-aula e o palco da vida como: o teatro, o parque, o shopping, a rua, onde houver espaço para serem demonstradas as práticas pedagógicas dançantes desta cultura escolar.

Também se contemplou os eventos em que a Escola de Frevo participou, em sua totalidade e / ou parcialidade, assim como as oficinas, trazendo jovens para fazer a divulgação da Escola de Frevo e do seu produto, o **frevo**, o que acontece sempre num festival de cores, movimentos, sons, mediante processo criativo e de aprendizagem. O que demonstrou quão enriquecedor foram os meandros desta escola palco.

Assim se buscou-se compreender **como** a Escola de Frevo possibilitou verificar ‘*de dentro, num olhar etnográfico*’, o evidenciar, o desabrochar, de jovens aprendizes frente à arte, à dança, à criação do movimento, à profissão, às metas.

Finalizámos com a impactante apresentação, em rede nacional, da Escola de Frevo e suas práticas pedagógicas dançantes, mediadas pela corporeidade numa apresentação de sons, cores, movimentos, arte e beleza, para a mídia televisiva nacional brasileira.

CAPÍTULO VI

6. DESCRIÇÃO DENSA DOS RESULTADOS OBTIDOS NO CAMPO

Estética e a experiência são representações, não são tratadas como reflexos de uma realidade, nem como moldura que encerra um conteúdo, e sim como evocações do real, que com ele mantêm uma relação, mas que a ele, não se submetem e não se curvam, e sim lhe dirigem um olhar e querem ser retribuídas

Clifford Geertz

O presente capítulo contempla na abordagem etnográfica uma descrição densa dos dados selecionados do diário de campo, tidos como relevantes, numa análise de conteúdo, organizado em unidades de contexto, unidades de registro ou significação, subcategorias e categorias.

Assim, apresenta-se a análise de conteúdo, objetivando uma das formas possíveis de tratamento dos dados da presente pesquisa. A pesquisadora trabalhou seus dados a partir de uma perspectiva que contemplou as mensagens com um duplo sentido, cuja significação profunda só pode surgir depois de uma observação cuidadosa, uma vez que, por trás do discurso aparente, geralmente simbólico, esconde-se um sentido que convém desvendar, conforme Bardin (1997, 1977).

Assim, a pesquisadora esteve sempre procurando, entre vários textos, um texto que não estivesse aparente já na primeira leitura e que necessitasse de uma metodologia para ser desvendado. Desse modo, entendeu-se que análise de conteúdo é um método muito empírico, dependente do tipo de *'fala'* a que se dedica e do tipo de *'interpretação'* que se pretende demonstrar, enquanto análise descritiva.

A técnica desta abordagem adequa-se ao domínio e aos objetivos pretendidos, numa descrição densa, de Clifford Geertz (2008), e num trabalho etnográfico interpretativo, conforme Macedo (2010, 2000), de metodologia específica, uma vez que, enquanto técnica, esta metodologia precisa ser reinventada a cada momento.

Então, no caso do presente trabalho, foi necessária uma descrição detalhada para obter-se uma interpretação frente às intercorrências acontecidas no campo, num olhar próximo da decodificação e das respostas às perguntas abertas obtidas em face de conversas, cujo conteúdo foi conectado e assim condensado por temas.

Desta feita, a análise de conteúdo utilizada aqui pretendeu ir além dos significados, da leitura simples do real vivido, buscou os detalhes, almejou contemplar tudo o que foi dito nas entrevistas etnográficas, nos depoimentos, na gestualidade dos corpos, nas expressões faciais, capturadas nas imagens e nas fotografias decodificadas, além da comunicação não verbal, como os comportamentos, posturas, trejeitos e silêncios.

6.1. Análise de conteúdo

A análise de conteúdo é uma expressão genérica utilizada para designar um conjunto de técnicas possíveis para o tratamento de informações previamente recolhidas no campo. Uma das peculiaridades da análise de conteúdo é o conjunto de expedientes metodológicos como conceituação, codificação e categorização de análise. Recursos estes relevantes e incontornáveis quando se opta por este procedimento interpretativo conforme Macedo, (2010, 2000).

A análise de conteúdo, segundo Bardin (1997, 1977) é tida como “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição dos conteúdos contidos nas mensagens, formando indicadores que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e ou recepção das mensagens que são de extrema relevância”.

Na abordagem qualitativa um referencial importante da técnica da análise de conteúdo é o “desvelar da presença ou da ausência de uma dada característica de conteúdo” ou de “um conjunto de características num determinado fragmento de mensagem” define Moreira, (2003).

Bardin (1997), num estudo mais sistemático propõe, através desta técnica, uma ‘*análise de contingência*’, ou seja, as análises de coocorrências, de associações ou exclusões de palavras ou temas presentes no material pesquisado, como também os silêncios, os gestos e as entonações observados nos encontros no campo.

De acordo com Bardin (1997), a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção que recorrem a indicadores para explicitar uma determinada caracterização. Tem como primeira etapa a ‘*descrição*’ que compreende a exposição das características do texto, resumidas após tratamento. Na segunda fase, passa-se para a ‘*inferência*’ que constitui a etapa intermediária e surge como procedimento que possibilita a passagem explícita e controlada de uma mensagem à outra, procurando, sempre

que possível, entender para poder esclarecer as causas ou as consequências das várias mensagens.

E, finalmente, a terceira fase, a da *'interpretação'* que se compõe da significação concedida a estas mensagens, no caso, as entrevistas e as imagens obtidas por fotografias dos componentes da Escola de Frevo (alunos, instrutores, coordenadores, direção, costureira e familiares) em diversas atividades escolares.

No viés da etnopesquisa, a análise de conteúdo é um recurso metodológico *'interpretacionista'* que tem como princípio descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa, requerendo, da pesquisadora, um esforço interpretativo e muita perspicácia para selecionar, nos conteúdos pesquisados, as falas relevantes que demonstraram ações, reações e relações no cotidiano escolar.

Esta seleção ocorreu num processo instituinte o qual precisou tornar o texto vivo, com alma frente à interpretação das atividades pedagógicas obtidas em campo uma vez que “não é apenas o mundo que cria a linguagem, a linguagem é uma potente criadora de mundos” (MACEDO, 2010, p.149).

Com isso a linguagem formou uma teia comunicativa que desvelou sentidos e significados, que se escondem e se revelam dependendo dos valores e interesses frente ao dito e ao não dito na análise de conteúdo.

Para Bardin (1977) “é uma busca de outras realidades através das mensagens dos atores sociais” mediante descrições sistemáticas, qualitativas, que ajudaram a reinterpretar as mensagens e a atingir uma compreensão de seus significados, num nível que vai além de uma leitura comum.

A análise de conteúdo é uma técnica para ler e interpretar o conteúdo de todo o material oriundo da comunicação verbal ou não verbal pesquisados. Que, analisado adequadamente, abre as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social, de outro modo, inacessível no que se refere ao aspecto individual e atual da linguagem.

A tipologia utilizada nesta pesquisa pode ser analisada quanto à **natureza**, embora efêmera e fugaz do fenômeno da significação, pode-se mostrar, simplesmente, como indicativo, o sentido *'latente'* e o sentido *'manifesto'* da comunicação.

Assim, no *'nível latente'* propicia o descobrir do sentido velado, em opacidade das palavras, das frases e das imagens que constituem o material analisado, que exigiu, da pesquisadora, buscar, captar os sentidos implícitos e revelados pelo não dito, como a gestualidade, o silêncio, as expressões faciais.

Já no '*nível manifesto*' a pesquisadora restringiu-se ao que foi dito, sem buscar os significados ocultos, ou seja, correspondeu à leitura representacional na qual se procurou a inferência direta do que o ator social quis dizer, disse e ou expressou corporalmente.

Assim foram analisadas, decodificadas e demonstradas às características específicas das mensagens, frente à categorização numa matriz temática.

Mediante inferências e técnicas da análise de conteúdo, Bardin (1997, 1977) trabalhou-se especificamente com as '*mensagens*,' cujo objetivo foi a manipulação dos conteúdos expressos, para se evidenciar os indicadores que permitiam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem em si, mas, a que ficou '*latente*', e assim foi possível constituir a forma '*categorial-temática*'.

Num sentido **semântico** do estudo dos significados descobriu-se a relação entre '*significantes e significados*'. Isto é: o significante é o elemento concreto, material, perceptivo e o significado enquanto elemento inteligível, refere-se ao conceito e a imagem mental, tais como palavras, frases, sinais e símbolos e o que eles representaram na sua denotação⁶³ e conotação⁶⁴ semântica. Elas constituem, em sua função referencial, palavras-sentidos que foram empregadas em sua significação, quer usual, literal, real ou conceitual, demonstrando-se, assim, '*como foi constituída*' a realidade concreta das atividades da Escola de Frevo pesquisada.

Em termos práticos o trabalho de descrição e interpretação demandou a criação de '*perspectivas*,' num processo de análise de conteúdo, cujas etapas foram: '*pré-análise, descrição e interpretação inferencial*' (MACEDO, 2010, p. 147) e (BARDIN, 1997, p.52). (Conforme visto no tópico 4.4. quadro 04, p.179).

A investigação em educação utiliza, com mais propriedade, a '*análise de conteúdo temática*' ou '*análise categorial*' conforme Bardin (1997, 1977). A construção deste '*corpus documental*' foi, sem dúvida, o objeto de análise deste trabalho onde as entrevistas foram transcritas do diário de campo e reunidas em unidades temáticas. Neste contexto, alguns princípios básicos da análise de conteúdo são indispensáveis e precisam ser respeitados. São eles:

O princípio da exaustividade, onde se pretendeu esgotar a totalidade da comunicação, não se omitindo nada.

⁶³ Denotação entendida como o uso do signo em seu sentido real, ou seja, o uso da palavra em seu sentido original. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

⁶⁴ Conotação o uso do signo em seu sentido figurado, simbólico, ou seja, o uso da palavra dando-lhe outro significado, um sentido figurado. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

O princípio da representatividade, que consistiu na formação do ‘*corpus documental*’ composto por entrevistas, imagens, recortes das conversas informais recolhidas no campo e anotadas no diário.

O princípio da homogeneidade, que verificou os dados que fizeram alusão ao tema, obtidos por técnicas iguais e colhidos por indivíduos semelhantes, embora falem sobre o mesmo foco, mas de forma diversa.

O princípio da pertinência, que se referiu à adequação dos documentos selecionados para o esclarecimento do estudo.

E finalmente o *princípio da exclusividade*, que fez alusão aos cuidados que se teve em não se classificar um elemento em mais de uma categoria.

Assim, pôde-se, frente a estes princípios, contemplar as interrogativas ‘*como*’ e ‘*quais*’ numa questão central, impulsionadora, onde outras questões se articularam em torno desta questão central que assim se inferiu.

Serão inovadoras as práticas pedagógicas que visam à aprendizagem mediada pela corporeidade, na Escola de Frevo?

Como acontece a aprendizagem na Escola de Frevo, e quais as práticas pedagógicas inovadoras mediadas pela corporeidade?

Como a prática pedagógica na Escola de Frevo tem produzido significados e sentidos corporais educativos nos aprendizes da dança?

Estas foram questões proponentes respondidas à medida que se foi construindo as unidades categorizáveis.

Assim, descrito o modo operante da análise de conteúdo, a pesquisadora edificou referências que, numa ‘*adequação subjetiva*’ mediante Macedo (2000, p.152), disponibilizou indicadores que propiciassem uma visão de ‘*Unidades informacionais*’ e ‘*Unidades enunciativas*’ numa primeira matriz de unidades categorizáveis.

Matriz 01
Adequação Subjetiva para Análise de Conteúdo

| Preparação das informações para a análise de conteúdo | |
|---|--|
| Unidades informacionais | Unidades enunciativas |
| Tempo | Anos 2010, 2011 e primeiro semestre do ano de 2012; Periodicidade três vezes por semana; Em média quatro a cinco horas diárias. |
| Lugar | Iniciaram-se em 2010 na sala de aula e pátio externo, com os alunos do turno da manhã, instrutores, mães, pais, tios e avós; Em 2011 e 2012 foram pesquisados os mesmos cenários, acrescentando a secretaria, a cozinha, os espaços extra |

| | |
|------------------------|--|
| | <p>Escola de Frevo, devido às apresentações; Focalizou os turnos, vespertino e noturno; Com os alunos adolescentes e adultos; Assim, como a Companhia de dança (alunos e instrutores)</p> |
| Circunstâncias sociais | <p>Preparativo para aulas e as aulas em si; Ensaios e bastidores para as apresentações; As apresentações propriamente ditas; Comentários na copa-cozinha sobre o lanche, a costura, a confecção das roupas, as formas de pagamentos, o transporte para as apresentações; Questões políticas como da bolsa dos alunos da Companhia de dança, as evasivas e o silêncio em torno do nome da Escola de Frevo, da falta de dinheiro; Conversas sobre o fim de semana, as aulas, as apresentações, o lanche no pátio, e assuntos informais de suas vidas (<i>Fulano ligou, fui ao show, Sicrano estava lá</i>) todas eram conversas sintéticas, apenas algumas frases, risos, o ir e vir ao banheiro para se trocar e destrocar do vestuário, depois da aula. A aula propriamente dita; E o próximo grupo que fazia o mesmo ritual; Alguns alunos marcavam para sair juntos <i>'me espere aí pô!'</i>. Muitos falavam baixo ao celular, iam se distanciando.</p> |
| Linguagem | <p>Basicamente a corporal, o alunado já chegava a Escola de Frevo dançando, trocava-se dançando, fazendo trejeitos, trabalhando o corpo, numa descontração e exibição total, demonstrando o quanto é importante para eles o dançar, o fazer <i>'o passo'</i>; Os adolescentes pareciam não se cansar, as conversas eram soltas e voltavam sempre para o frevo <i>'aquele passo que fiz'</i> falavam sobre namoro, mas logo voltavam ao tema da apresentação, da coreografia, <i>'do passo que criei'</i>; <i>'veja aí!'</i> Ó, Ó...<i>que maneiro...</i>(risos e brincadeiras); O passo que foi criado ou o que será inventado, <i>'viu como eu fiz esse passo? 'vê veio', 'olha aí...'vou botar na net,veio'</i>; E todos olham e gostam ou fazem também este ou outro passo e trejeitos dançantes principalmente quando iam chegando mais alunos; O corpo realmente fala, até nos olhares, por motivos diversos ou porque um chegou atrasado, ou outro que está quieto, <i>'que foi pô!'</i>, <i>'conta aí'</i>, <i>'heee, te vi na balada...E aí rolou?'</i>, <i>'pegou quem?'</i> <i>'ó! ó! ó! oprai...'</i>, <i>'maí minino...'</i>; <i>'tu viu o passo do Jorge? Irado!'</i> Muita gíria e palavras cortadas entre eles, (<i>tá, bora, pô, oprai</i>); Já a turma das vinte horas, em sua maioria, pessoas adultas apresentavam outra postura, falavam sobre a faculdade, o trabalho, o trânsito, o cansaço, a balada, o chefe, a falta de dinheiro, o cartão de crédito, o cartão no vermelho, as promoções do comércio, sapatos e bolsas e outros presentes; Eles ficam sentados esperando a aula, embora também se trocassem e destrocassem de roupa para fazer a aula.</p> |
| Intimidade | <p>As conversas não têm profundidade, giravam em torno do frevo, dos passos, quem dança melhor, ficam teclando, lanchando, ou falando sobre o <i>'bofe'</i> (o ficante ou namorado).</p> |

| | |
|-----------------|---|
| | <p>No caso dos adolescentes homossexuais, um público de 30% mais ou menos, eles são soltos, brincalhões e muito exibidos. Todavia se esclarece que não foi presenciado nenhum tipo de constrangimento. Esse grupo chegava fazia a aula ficava conversando entre eles, trocavam-se, dançavam, lanchavam, iam embora e tudo bem!</p> <p>Os meninos heterossexuais falavam para as <i>meninas</i> ‘<i>ei gata fala ai</i>’ ‘<i>diz</i>’ ‘<i>o teu cabelo tá bombando</i>’ (bonito) e ficam alisando os cabelos das meninas, sempre com conversas soltas, brincadeiras;</p> <p>Já as meninas falam sobre roupas, sobre compras, balançando os cabelos para a direita e esquerda. Na época dos eventos o ‘<i>frisson</i>’ era geral e a temática era roupa, coreografia, quem vai ou não vai apresentar-se, o horário, o local da apresentação, os passos do frevo, a nova coreografia e, depois os comentários quem fez o que, o que foi ‘<i>irado!</i>’;</p> <p>Os novos passos que surgiram, como foi bom ir a apresentação. Quem foi vê-los.</p> |
| Consenso social | <p>Nessa cena social uma das regras é um melhor desempenho nas coreografias, a seguir a possibilidade de status e visibilidade na sociedade, uma melhor colocação num outro estado ou mesmo uma Companhia de dança profissional;</p> <p>As oficinas são momentos de encontros e contatos, alunos novos, veteranos e profissionais que vêm fazer oficina;</p> <p>As apresentações, os concursos vinculados à Escola de Frevo promovidos pela prefeitura do Recife e as viagens estimulam bastante o alunado, eles comentam sobre ter mais espaço, sobre os prêmios dos concursos;</p> <p>Observa-se como isto ajudou a cultivar a ideia de melhorar a qualidade de vida, eles, realmente, fizeram o seu melhor;</p> <p>Mais no final do segundo semestre do ano falavam sobre a permanência ou não na Escola de Frevo, porém de modo muito vago. Todos queriam ficar bem nas apresentações e continuar na Escola de Frevo.</p> |

Fonte: Construção baseada em Macedo, 2000.

A pesquisadora construiu estes indicadores que lhe tracejou o percurso, numa ‘*adequação subjetiva*’ que, possibilitou uma melhor categorização dos recortes efetuados no diário de campo.

Desse modo, a unidade informacional ‘*tempo*’ foi o primeiro indicador a circunscrever a variação de permanência, assiduidade, constância e pontualidade no campo, o que possibilitou maior permanência no campo levando a uma melhor adequação, dependendo do dia, do horário e da atividade realizada.

A unidade informacional ‘*lugar*’ funcionou como o indicador onde se atualizaram as ações e reações, onde se vivenciou o pulsar cotidiano da vida das pessoas, onde aconteceram as práticas pedagógicas, tanto na Escola de Frevo como fora dela.

A terceira unidade informacional as *‘circunstâncias sociais’* constituíram um indicador necessário para se viver as circunstâncias onde o grupo vivenciou as suas experiências, e assim foi possível ressaltar as reações, observáveis, faladas ou demonstradas corporalmente, as estratégias implantadas frente aos impasses ocorridos no contexto escolar. Assim, como a gestualidade corporea e os silêncios por vezes constrangedores.

A unidade informacional da *‘linguagem’* funcionou como um indicador que facilitou a interpretação da pesquisadora, pois quanto mais familiarizada ficou com o jeito do grupo, mais compreensão teve e mais apurada tornou-se as suas interpretações sobre este contexto, neste cenário que retrata essa escola palco.

Já a unidade informacional da *‘intimidade’* colaborou como um indicador para realizar uma observação inerente a etnopesquisa, a qual teve o caráter intimista onde a pesquisadora pôde envolver-se com o grupo pesquisado ficando mais capacitada a compreender os significados e ações que brotam da cotidianidade vivida por estes, nos bastidores, onde se situam os labirintos relacionais.

E, finalmente a unidade informacional do *‘consenso social’* construiu-se a partir de um estilo onde a pesquisadora extraiu dos sentidos que permeiam e perpassam as práticas pedagógicas dentro da cultura, o conhecimento sobre as regras da cena social, ou seja, como são construídas e mantidas essas relações comportamentais e pedagógicas.

Frente a essa matriz a pesquisadora iniciou o caminho para estabelecer e reestabelecer, tomar e retomar a reflexão, podendo, assim, fazer toda a ordem de mudanças, desde que fossem necessárias uma vez que essa é a *‘regra de ouro’* da pesquisa etnográfica.

Diante das proposições da matriz acima, pode-se confirmar a relevância da análise de conteúdo que não apenas se limitou à descrição, mas procurou ir além, atingir uma compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens através da inferência, e, assim, chegar a uma interpretação.

De um lado, na manifestação cênica da cultura corporal, buscaram-se os sentidos e os significados impregnados de subjetividade, procurou-se as formas como o corpo foi representado, desenhado, documentado em sua produção nos diversos movimentos corporais, nas práticas pedagógicas dançantes da escola palco. Por outro lado buscaram-se as expressões significantes onde as falas dos atores sociais saturadas de objetividade colocaram à mostra as diversas situações vivenciadas no cotidiano escolar.

Desta forma, pretendeu-se categorizar a fala dos sujeitos contida no diário de campo. Mediante construção duma matriz temática, onde as unidades, nas fases posteriores da análise, forem tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos

conjuntos de informações e, portanto, pudessem ser compreendidas e interpretadas mantendo-se o significado original.

O processo de construção das categorias iniciou-se com a formação das *‘unidades de contexto’* e da *‘unidade de registro significativo’* com as quais se foi interagindo visto que o cenário pesquisado era a Escola de Frevo. Com um currículo embasado na dança, com todos os objetivos voltados para o corpo, corporeidade, movimentos e o universo que cerca a dança, como as alegorias, maquiagem, indumentária, adereços, possibilidades e limitações, este processo de construção foi realmente inovador.

As aulas de frevo acompanharam uma prática pedagógica educacional corporal constante de inventividade, de flexibilidade, de espaços preenchidos pelos corpos em movimento, em sala de aula e fora dela, por alongamentos, saltos e também por cobranças, conflitos, perspectivas, ludicidade e acertos. É este, portanto, o currículo da Escola de Frevo, que, com ou sem instrutor, o movimento corporal é a tônica da Escola.

De posse destas informações, seguiu-se para a **‘unitarização’** ou seja, a transformação do conteúdo em unidade. A *‘unitarização’* consiste em definir a unidade de análise, elemento unitário de conteúdo em classificação, conforme o objetivo que se pretende demonstrar. A classificação assumiu uma direção apontando para critérios estabelecidos na análise de contingências que procurou extrair, do texto, as relações entre os vários elementos, conforme infere Bardin, (1997, 1977).

Nesta matriz aferiu-se às unidades categorizáveis, norteadas por um eixo temático constituído por três dimensões, (Escola de Frevo, Linguagem do Corpo, e Inovação Pedagógica) pelas *‘categorias’* e *‘subcategorias’*, possibilitando as *‘unidades de registro’* ou *‘unidades de significação’* extraídas das *‘unidades de contexto’* e advindas das falas dos sujeitos, numa conjugação interativa.

Assim, as ***unidades de contexto*** formam o segmento da mensagem, mais próximo do real vivido, que corresponde à compreensão das *‘unidades de registro ou significação’*, cujas dimensões são maiores. Assim, unidade de contexto é uma parte da frase, um segmento, que faz sentido por si só. Dela se pode extrair a unidade de registro que é o elemento de significação a se codificar ou classificar.

Consequentemente é a segmentação, a ponte, do conjunto do texto (do diário) para análise (das categorias). Por ser esta unidade a segmentação de várias falas, onde na sua integralidade permite-se entender o sentido de cada uma das unidades de contexto, que foram recortadas e que se pretendeu codificar, é que ela requer uma atenção ímpar para não perder o sentido.

As *unidades de registro* ou *‘unidades de significação’* foram codificadas como o elemento de significação e de codificação, aqui classificadas em palavra ou frases recortadas do texto. Em função dessa unidade caminhou-se para a célula seguinte que são as *‘subcategorias’* as quais formam elos articuladores vinculados às categorias.

As *‘subcategorias’* formam células de uma ou duas palavras, ou ainda, uma pequena expressão, não importa, o que realmente importa é não perder o sentido da unidade. Estas são rubricas significativas que permitem a classificação dos elementos de significação constitutivos da mensagem. Considerando a totalidade do texto em análise, passando-a por um crivo de classificação e, evoluindo na construção da matriz, chegaram-se às *‘categorias’* ou *‘noções subsunçoras’* conforme o autor Macedo, (2000, 2010).

‘As categorias’ são operações de classificação dos elementos participantes do conjunto, iniciando pelas diferenciações e, seguidamente, por reagrupamentos, segundo um conjunto de critérios, aqui entendidos como uma forma de pensamento. São os reflexos da realidade, sendo sínteses, em determinado momento, do saber. Por isso, modificam-se constantemente, assim como a realidade.

Estas classificações em níveis de categorização formaram as três *‘Dimensões Temáticas’* a saber:

| |
|--------------------------|
| I. Escola de Frevo |
| II. Linguagem do Corpo |
| III. Inovação Pedagógica |

A seguir tem-se a matriz da análise de conteúdo constituída por nove categorias representacionais, contendo vinte e uma subcategorias, que por sua vez englobaram cinquenta e quatro unidades de registro ou significação, compondo a formação da matriz temática.

Nesta abordagem, as categorias foram construídas ao longo do processo da análise e consequentemente foram resultantes de um processo de sistematização progressiva e analógica, sendo as palavras e as imagens o modo pelo qual se analisou a informação e interpretou a realidade, que não se desligou do seu simbolismo, foi uma análise elaborada de modo criterioso, embora criativo, frente às novas relações, que induziram a produção de novos conceitos.

Matriz 02

MATRIZ DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

EIXO TEMÁTICO:


Práticas pedagógicas mediadas pela corporeidade na Escola de Frevo

| Dimensões Temáticas | Categorias | Subcategorias | Unidades de Registro ou Significação | Unidades do Contexto |
|---------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|--|--|
| I. Escola de Frevo | A. A função da Escola de Frevo | A.1. A valorização do frevo | A.1.1 O frevo no cotidiano | <i>‘(...) É como se você não tivesse nada, mas, subir ali no palco executar a música, você tem tudo na vida’; ‘Vou também aprender, aprendi, adorei (...)’; ‘Dançar o frevo é muito bom; Essa é uma das razões de satisfação da minha vida simples’; ‘Estou gostando e levando a sério as aulas de frevo’;</i> |
| | | | A.1.2. A exibição do frevo fora do âmbito escolar | <i>‘(...) Tá indo frevar já é maravilhoso, representar o Brasil é a melhor coisa do mundo (...)’ tá sendo reconhecido agora nesse festival mundial em Nova York, 2006, e tirar o 2º lugar (...) foi tudo’; ‘Em 2003 a Companhia de dança na Bahia, num congresso de dança, as viagens se sucediam, foram para Blumenau, em Santa Catarina’;</i> |
| | | | A.1.3. A importância da Escola na sociedade | <i>‘A Escola tem como missão, valorizar, fortalecer e divulgar o frevo, formando dançarinos multiplicadores’; ‘As aulas de frevo para iniciantes de qualquer idade são ministradas gratuitamente pela Companhia de dança da Escola Municipal de Frevo’; ‘As pessoas que não conheciam a Escola de Frevo, perguntavam como funciona, se paga, como fazer a matrícula, se adulto pode frequentar’; ‘Expressão corporal e as apresentações para a sociedade’;</i> |
| | A.2. O sujeito social e a educação | A.2. O sujeito social e a educação | A.2.1. O exercício da cidadania | <i>‘(...) Sou pobre, nunca ia conseguir pagar uma Escola de dança, nem uma viagem como esta Escola fez e faz (...)’; ‘Com a bolsa cortada pela metade não tenho nem para vir a Escola de Frevo e aí?’; ‘Eu comecei com o frevo e foi a partir do frevo que eu comecei a ter outro pensamento sobre a vida ...’; ‘(...) Cidadania é melhoria da autoestima, contribuição para formação do indivíduo, compreensão de regras...’;</i> |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------------|--|---|
| | | | A.2.2. As relações de troca | <p><i>‘Tu achas que essa metragem dá para fazer as duas roupas?’;</i> <i>‘Acho que este tecido dá para fazer a roupa’;</i> <i>‘Penso que não’;</i> <i>‘Acho que dá e você me paga a sua parte?’;</i> <i>‘Hei, tu já viu a sapatilha? Hum! Eu não comprei ainda. E a polaina?(tipo de meia junto à sapatilha) Nem vi’, ‘É cara, viu?’;</i> <i>‘É preciso ver se não vou ter que depilar as pernas, ah! Eu acho que a Gildinha comprou lá perto de onde ela mora lá tem uma lojinha’;</i> <i>‘Ah! Sei onde é. É perto daqui, dá pra ir a pé... E quanto é? Ah! Eu não sei.’;</i></p> |
| | | A.3. O frevo como viés de trabalho | A.3.1. A Profissionalização e as possibilidades de trabalho | <p><i>‘Aqui ganho dinheiro e o respeito da família, pois estou dando aula de reforço e duas pessoas querem que eu dê aula de frevo’;</i> <i>‘(...) Os alunos mais antigos dão aula nas praças aos sábados à tarde, mantendo o estilo mais tradicional e mais antigo sempre com a inventividade presente, eles seguem essa tradição’;</i> <i>‘Vejo o frevo como um passaporte para trabalhar, ganhar dinheiro, posição’;</i></p> |
| | | | A.3.2. A dificuldade econômica | <p><i>‘Já meu problema é falta de grana mesmo’;</i> <i>‘Eu não vou também, o problema é a volta, a condução... Sabe como é (...)’;</i> <i>‘Eu não vou me apresentar é cara a roupa, e tô no vermelho’ (cartão de crédito);</i> <i>‘A gente precisa, alguns vão ficar sem vir a ensaios por falta da ‘munfunfa’ (dinheiro da passagem);</i> <i>‘Tenho medo, a gente pode perder tudo’;</i> <i>‘(...) Vai um grupo de ônibus vai ser legal!’;</i> <i>‘Muitos alunos têm dificuldade para comprar a roupa ou mandar fazer, pois alguns têm dificuldade até com a passagem de ônibus’;</i> Não existe pelo lado da prefeitura uma política pública educacional que seja implementada que possibilite uma ajuda de custo.</p> |

| | | | | |
|--|--|--|--------------------------------|---|
| | B. O frevo como identidade cultura pernambucana | B.1. O passista como representante da cultura local | B1.1. A identidade cultural | <p><i>‘O mais natural, pois o frevo corre na veia dos pernambucanos’;</i></p> <p><i>‘Agora vou levar o frevo para o sudeste do país’;</i></p> <p><i>‘O número de passos que existe é a quantidade de pernambucanos que vivem aqui’;</i></p> <p><i>‘Na década de 50, Nascimento era um símbolo do carnaval recifense, e a essa altura o passo não era uma dança, mas sim uma coreografia feita por todos que quisessem’;</i></p> <p><i>‘O aluno tem sua identidade em sua forma de dançar’;</i></p> <p><i>‘Seria bom que muitos jovens aqui fossem no caminho da dança, o frevo liberta de muitas coisas, veio!’;</i></p> |
| | | | B.1.2. A cultura do frevo | <p><i>‘O frevo passou a ser uma expressão cultural pernambucana’;</i></p> <p><i>‘Ele gostou muito do ritmo que se dançava, do lugar e fez da cidade a sua cidade e do ritmo o seu ritmo’;</i></p> <p><i>‘Seria bom que muitos jovens aqui fossem no caminho da dança do frevo que é um negócio da cultura nossa’;</i></p> <p><i>‘Comecei a procurar a arte, a cultura, queria saber de estudar’;</i></p> |
| | C. A Subjetividade dos vínculos relacionais | C.1. O alunado e a dança | C.1.1. A aprendizagem | <p><i>‘A minha aprendizagem do frevo, que para mim foi e está sendo muito importante’;</i></p> <p><i>‘Fazer aulas de dança foi uma aprendizagem difícil, com 19 anos, me mexer tão rápido conforme o ritmo do frevo foi difícil (...)’;</i></p> <p><i>‘O frevo leva o aluno a querer aprender (...)’;</i></p> <p><i>‘A Escola de Frevo foi me propiciando uma aprendizagem significativa, pareceu que fui me encontrando nas atividades, nos movimentos e, fui desta forma também me descobrindo, me conhecendo como aluno e passista’;</i></p> <p><i>‘A melhora do meu filho na Escola formal foi por causa das aulas de frevo’;</i></p> |
| | | | C.1.2. A inclusão | <p><i>‘Tudo é muito natural, todo mundo pode fazer’;</i></p> <p><i>‘Vejo que a mais gorda da turma é quem demonstra mais elasticidade e o mais baixo é quem dá o maior salto (...) todos se misturam e cada um respeita seu ritmo’;</i> (o ritmo do outro);</p> <p><i>‘O frevo me faz sentir incluído no</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | <p><i>mundo artístico e cultural’;</i> <i>‘Respeito as diferenças existentes e a importância de agirem com clareza e confiança, me deixa à vontade’;</i> <i>‘A Escola de Frevo funciona como uma segunda casa, para mim, pois acolhe todos e forma bons profissionais.’;</i></p> |
| | | C.2. O aprendiz e seus limites | C.2.1. O desafio e a perseverança para frevar | <p><i>‘Achava muito difícil (...);’</i> <i>‘Achava que não iria conseguir (...)</i> <i>devido a minha rigidez corporal (...);</i> <i>‘(...) Foi difícil, precisa de muita habilidade corporal, além de vencer a vergonha’. ‘(...);’</i> <i>‘Sempre fui muito tímido, sem jeito (...);’</i> <i>‘Fico gelado, tenso, penso que não vai dar, mas devagar vai esquentando e quando vejo já estou dançando’;</i> <i>‘Tive dificuldade com alguns movimentos, saltos aéreos, faltava resistência e a timidez era grande’;</i> <i>‘O aluno tem que ralar muito’;</i></p> |
| | | | C.2.2. As limitações | <p><i>‘Tenho as pernas finas como vou me apresentar em um palco’?</i> <i>‘Agora a gente sabe que mulher é feminino é leveza, sensualidade e homem é força, precisa aparar o movimento, dependendo (...);’</i> <i>‘O aluno às vezes faz no limite...’;</i> <i>‘Devido as suas limitações de flexibilidade ou o excesso de peso, o que dificulta a fazer os movimentos, mas todos têm seu jeito de fazer’;</i></p> |
| | | C.3. O aprendiz e suas possibilidades corpóreas | C.3.1. As descobertas do seu potencial | <p><i>‘Como é importante encontrar o passista que há dentro de você na hora de fazer o solo, é preciso fazer o seu, criar é fundamental, brincar com a música, e isto é aprendido’;</i> <i>‘A dança do frevo é um dom, a pessoa já tem esse dom, fazendo aula fica mais fácil, vem por si, gosto de dançar’;</i></p> |
| | | | C.3.2. As superações | <p><i>‘Essa atividade dançante me ajudou a me soltar, desinibir;</i> <i>‘Achava muito difícil, achava que não iria conseguir por causa da minha rigidez corporal (...);’</i> <i>‘Foi difícil, precisa de muita habilidade corporal, além de vencer a vergonha’;</i> <i>‘Sempre fui tímida, foi difícil (...);’</i> <i>‘Foi um desafio, mas está valendo muito, eu me senti mais entrosada em meu ambiente sócio escolar e no familiar e o mais importante, a</i></p> |

| | | | | |
|--|--|---|-------------------------------------|---|
| | | | | <i>aprendizagem continua</i> ’; |
| | | | C.3.3. As relações interpessoais | <p><i>‘Aqui conheci esse namorado que muito me ajudou’;</i></p> <p><i>‘Bora lá hoje ver minha roupa ah! Quero só ver se não ficar boa eu agito’;</i></p> <p><i>‘Quero só ver nesse fim de semana ...bora lá ensaiar?’;</i></p> <p><i>‘(...) Quando vi as outras colegas estavam fazendo, pensei: porque elas podem e eu não?’;</i></p> <p><i>‘Você acaba ali sendo um desses que é uma referência para outras pessoas, mães que querem suas filhas assim’;</i></p> <p><i>‘Conheço pessoas, mães que falam ah! Gostaria muito que minha filha fosse igual a você’;</i></p> <p><i>‘Tenho notado que ele também está com maior concentração nas atividades, pois as suas notas melhoraram (...)’;</i></p> <p><i>‘Têm uns que mudaram muito, eu não entendo esses modos e ninguém pode falar... Eles são estranhos, afetados, querem aparecer sempre mais do que as meninas...’ (cozinheira)’;</i></p> <p><i>‘Sei não, visse, e ninguém dá jeito... Lá vem ele o! O jeitão... Vou botar o lanche não quero perrengue, encrenca, eles são atrevidos’ (idem);</i></p> |
| | D. As práticas pedagógicas da Escola de Frevo | D.1. A música como elemento didático | D.1.1. A ludicidade | <p><i>‘Sempre que se aprende brincando se aprende melhor’</i></p> <p><i>‘eu danço desde pequena, sou mais alegre e mais feliz, acho muito bom mexer o corpo com música’;</i></p> <p><i>‘A expressão facial é um indicador importante, quero um sorriso, assim:</i>  <i>’</i></p> <p><i>‘Nada de cara fechada não, ouviu?’;</i></p> <p><i>‘É um espetáculo circense’;</i></p> <p><i>‘Precisa de graça e leveza... né?’;</i></p> |
| | | | D.1.2. A satisfação | <p><i>‘Aprender é essa felicidade’;</i></p> <p><i>‘O frevo é vida’;</i></p> <p><i>‘Estou mais empolgado, algumas meninas querem saber como é na Escola de Frevo (...)’;</i></p> <p><i>‘Foi ótima essa Escola de Frevo para ele e eu nem dava tanto valor foi uma vizinha que me chamou para ir levar meu filho’;</i></p> <p><i>‘Um falou que vai dando uma quentura no coração e saí pelas pernas e braços</i></p> |

| | | | | |
|--|--|------------------------------------|--|---|
| | | | | <i>quando começa a dançar</i> ’; |
| | | | D.1.3. A habilidade | <i>‘A tática é o esquema organizado pelo instrutor como a coreografia’;</i> <i>‘A gente vai ensaiar e alguém faz um novo movimento não sabe se vai dar certo, mas outro gosta e outro gosta aí fica’;</i> <i>‘Aí você faz de um jeito ou de outro jeito e nem você sabe como vai acontecer sabe depois se ficou bom ou não, ou se precisa mexer aí, mexe em alguma parte do movimento’;</i> |
| | | | D.1.4. A autoestima | <i>‘É o sonho da vida de todo bailarino quando ele tá representando nossa cultura no mundo’;</i> <i>‘É muito importante, muito gratificante observar tantos anos de luta, de batalha, de carreira’;</i> <i>‘Um significado importante, uma mudança real em sua vida, até no meu jeito de ser que era parado e agora estou mais solto’;</i> <i>‘Fui me tornando uma pessoa autoconfiante, com certa autonomia que antes não tinha.’;</i> |
| | | D.2. A tática nas aulas | D.2.1. As bases da criação do movimento | <i>‘Cada um tem um modo específico de receber os estímulos sonoros de modo particular e aí faz seu modo de dançar’;</i> <i>‘O ato de criar é sempre espontâneo surge quando menos se espera’;</i> <i>‘Os movimentos de base sustentam o movimento de obtenção da coreografia’;</i> <i>‘Os referenciais são leveza e qualidade’;</i> <i>‘Você usa mais música que é a base, não utiliza contagem só raramente, trabalha mais em cima da música’;</i> |
| | | | D.2.2. A representatividade do movimento dançante | <i>‘Eu acho que a partir do momento que eu entrei na Companhia que comecei a viajar que as pessoas viram isso acabaram tendo um interesse maior pelo frevo(...)’;</i> <i>‘A capacidade de me expressar’;</i> <i>‘A pessoa tá representando a nossa cultura que é a peça chave’;</i> |
| | | D.3. As técnicas dos aprendizes | D.3.1. Como aprender a frevar | <i>‘A técnica é a capacidade individual do aprendiz executar a orientação, é competência’;</i> <i>‘Cada um tem um modo específico de receber os estímulos sonoros de modo</i> |

| | | | | |
|---------------------------------------|--|--------------------------------------|-------------------------------------|---|
| | | | | <p><i>particular e aí faz seu modo de dançar’;</i></p> <p><i>‘Os movimentos da dança deixam meu corpo mais flexível com as aulas não preciso fazer academia’;</i></p> <p><i>‘Agora é importante entender que o frevo-canção é interpretação da música, enquanto o frevo-de-rua é mais jogado com os instrumentos mais altos, mais fortes’;</i></p> |
| | | | D.3.2. O instrutor e as técnicas | <p><i>‘Eles precisam de técnica para depois descobrir a criatividade’;</i></p> <p><i>‘Não pode conversar na aula’;</i></p> <p><i>‘Agora é o passo tramela’;</i></p> <p><i>‘Hoje não tem música, tem ritmo tem coreografia’;</i></p> <p><i>‘E vai é 1,2,3,4,...e volta, outra vez’;</i></p> <p><i>‘Não é prática comum usar tempo em cima da contagem de oito tempos’;</i></p> |
| | | | D.3.3. A indefinição da criação | <p><i>‘Criar o movimento é diferente de dançar’;</i></p> <p><i>‘Criar é diferente de ação, criar é emoção, dessa interação acontecem muitos movimentos, eu não sei explicar muito bem isso...’;</i></p> <p><i>‘Crio em cima da música do elemento em que a música está se referindo, respiração, corpo, enquanto movimento’;</i></p> <p><i>‘Quando eu penso em criar é preciso escolher a música, são importantes as aulas de exercício de solo, são importantes para criar novos movimentos’;</i></p> <p><i>‘Sua criação é justo na emoção, vê os movimentos de modo particular, movimento específico, os passos podem ser transformados, liga os movimentos um no outro e vai transformando o movimento que começou’;</i></p> |
| II. Linguagem do Corpo | E. O corpo como expressão do sentimento e da emoção | E.1. A expressão corpórea da ação | E.1.1. O fazer | <p><i>‘Muitos fazem o movimento puro sem molho, ritmo que acompanha a música, uns têm mais molejo e o rosto mostra se está alegre, triste ou sério’;</i></p> <p><i>‘Alguns fazem movimentos e rodam a sombrinha, outros deixam a sombrinha parada na mão’;</i></p> <p><i>‘Nem todo mundo tem o mesmo corpo, na aula tem o mesmo modo de dançar’;</i></p> <p><i>‘Passo de frevo é tradicional. Rojão pernas afastadas pulando de um lado e para o outro Agora em pé. Os braços acompanham os movimentos. Rojão</i></p> |

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| | | | | <i>abaixado vai pulando acororado e trocando as pernas sempre flexionadas uma para frente outra para direita-pulando de cócoras ou agachada - o braço esquerdo segue o movimento</i> ’; |
| | | | E.1.2. O estilo do frevo e seu ritmo | <i>‘O frevo é um ritmo binário arriscar outro ritmo é um erro ou pode ser um novo movimento</i> ’; <i>‘O compasso binário é quando um clarim toca, e depois os tambores e seguem o surdo, os acordes e a marcação dos tubas fazendo tum, tum</i> ’; |
| | | E.2. A expressão corpórea da significação: o sentido e o significado | E.2.1. O sentir | <i>‘O movimento vem do sentimento, trata a beleza de alma aí fica estético</i> ’. <i>‘Eles ouvem e a impressão é que a música penetra não só pelos ouvidos, mas pelos poros</i> ’; <i>‘É preciso sentir a música, ser musical</i> ’; |
| | | | E.2.2. A emoção | <i>‘A criação é de movimento na emoção</i> ’; <i>‘O movimento é diferente conforme a forma da dança, isto é a emoção é a veia do movimento, sua raiz, origem e floração</i> ’; <i>‘Uma grande emoção, uma melhor emoção, às vezes, trava, causando dias cansados, dolorido, antes de entrar em cena (...)</i> ’; <i>‘Emoção inexplicável</i> ’; <i>‘Quem é mais sensível as vezes passa mal...’</i> ; |
| | | | E.2.3. O silêncio | <i>‘Não sei...’ ‘ouvi dizer’, ‘vou’ ‘hum’, ‘não’</i> ; (murmúrios). (Dár com os ombros) |
| | | | E.2.4. O gestual | <i>‘O aplauso, é o reconhecimento não tem preço</i> ’; <i>‘É o movimento mais forte’</i> (risos); <i>‘Pode ser feito assim, não, vamos desse jeito, e o movimento acontece, é criado em todas as tendências particulares, mas formam o conjunto de dança a apresentar</i> ’; (A entrevistada levantou-se e ficou sob um pé só, com o braço levantado como se tivesse um bastão na mão e este tendo uma grande fita na outra ponta circulando ao vento, numa grande onda, fez movimentos, sempre com a fita imaginária ao seu redor em movimentos sinuosos de corpo, e a fita, num leve balé); <i>‘O movimento é tudo na dança’</i> |

| | | | | |
|-------------------------------------|---|------------------------|------------------------------|--|
| | | | E.2.5. A afetividade | <p><i>'Meu namorado fica irado com essas apresentações, se voltasse mais cedo...';</i></p> <p><i>'No início vim para a Escola de Frevo como brincadeira e agora tô amando...';</i></p> <p><i>'Posso dizer que a Escola de Frevo é como se fosse a segunda casa dos alunos';</i></p> <p><i>'Eu estou na Escola de Frevo desde os oito anos e adoro essa Escola ...';</i></p> |
| | F. O corpo como instrumento de dança | F.1. A Corporeidade | F.1.1. O corpo-sujeito | <p><i>'A ideia do corpo conta muito para fazer um passo novo ou transformar um antigo em um novo';</i></p> <p><i>'Sentir a música como expressão.';</i></p> <p><i>'É pelo corpo que sinto o prazer de dançar';</i></p> |
| | | | F.1.2. O corpo-próprio | <p><i>'A Escola de Frevo é corpo, expressão do que se pretende passar, o frevo, é uma dança feliz, mas a gente não precisa estar feliz pra fazer o passo...';</i></p> <p><i>'(...) Tem que entender o processo, sentir a música e 'viajar', muitos viajam abertamente (...);</i></p> |
| | | | F.1.3. A energia pulsante | <p><i>'A criação acontece também por causa da energia do povo, num espetáculo pode acontecer, um movimento, um passo novo e aí fica se a pessoa estiver apresentando um solo';</i></p> <p><i>'A Companhia de dança é conhecida pela sua explosão';</i></p> <p><i>'Eles ouvem e a impressão é que a música penetra não só pelos ouvidos, mas também pelos poros';</i></p> <p><i>'A criação vem do espetáculo depois vêm os movimentos';</i></p> |
| III. Inovação Pedagógica | G. A motivação para inovar | G.1. As sensações | G.1.1. A felicidade | <p><i>'Ela desde a idade de 10 anos que estava nessa Escola de Frevo e acho que, pra nós, é só alegria, felicidade';</i></p> <p><i>'Eu vim para acompanhar (...) e agora estou adorando essa onda';</i></p> <p><i>'Eu estou feliz, é a primeira vez que vou me apresentar';</i></p> <p><i>'(...) Então a gente chega com alegria mostrando o que agente tem, isto é felicidade';</i></p> |
| | | | G.1.2. A ousadia | <p><i>'Companhia de dança, é tão grande que acontece novos movimentos e todos aceitam';</i></p> <p><i>'A gente quando vê já criou um movimento novo e pronto';</i></p> <p><i>'A montagem do espetáculo';</i> <i>'Averso do Passo'</i> revelava o caráter religioso, místico e profano da trajetória do frevo o que muito impressionou a</p> |

| | | | | |
|--|--|---------------------------------------|---------------------------------------|--|
| | | | | <i>todos que foram assistir’;</i> |
| | | | G.1.3. A espontaneidade | <p><i>‘A espontaneidade e a criatividade, levam a pessoa para se satisfazer, ficar alegre’;</i></p> <p><i>‘A criação leva a uma alegria nova e diferente’;</i></p> <p><i>‘Os movimentos se transformam sempre, não cai na rotina’;</i></p> <p><i>‘Quando não se tem conhecimento do corpo é fácil criar o movimento, não se tem noção de como o músculo trabalha, e sem preparar a musculatura se inventa um passo’;</i></p> <p><i>É quando o novo que surge, aí a gente já grava para não perder o movimento’;</i></p> |
| | | G.2. A musicalidade | G.2.1. A tradição e inovação | <p><i>‘A forma brasílica, forma de iniciação, mistura os ritmos, pois movimentos são picadinhos, os movimentos são pequenos, cortados é uma dança safada (...);’</i></p> <p><i>‘Existe uma tradição que foi difundida aqui entre alguns das Companhia de dança (...) num tempo ‘picadinho’ (1,2) movimento mais picado, mais rápido, mais intenso.’;</i></p> |
| | | | G.2.2. Os ritmos complementares | <p><i>‘O ritmo da Companhia de dança era de oito tempos (1,2,3,4,e 5,6,7,8) no mesmo ritmo para virar a outra estrofe desenvolvimento do compasso; quatro tempos (1,2,e 3,4) no mesmo para virar a outra estrofe’;</i></p> <p><i>‘A dança do frevo pode ser feita em outro ritmo os passos do frevo ou da capoeira podem ser feitos no hip hop ou no reggae’, (mostrado em sala de aula);</i></p> <p><i>‘Depende da formação da pessoa o modo de fazer o passo do frevo’;</i></p> |
| | | G.3. Os movimentos corporais | G.3.1. O alongamento | <p><i>‘Um alongamento bem feito mantém um bom rendimento e a construção acontece fácil’;</i></p> <p><i>‘Os próprios movimentos não são uniformes mesmo lentos o alongamento mantém suas particularidades.’;</i></p> <p><i>‘O alongamento servirá no processo de exercícios, assim a falta de coordenação dificulta como se vai fazer os exercícios’;</i></p> <p><i>‘Alongamento, todos deitados com as pernas esticadas laterais e sobe e desce, vira outra perna e sobe e desce e vira, mais uma vez... É preciso fazer’;</i></p> |

| | | | | |
|--|------------------------------|--------------------|---|--|
| | | | G.3.2. O exercício e os saltos | <p><i>‘Vamos lá, é 1,2, 3, 4; vai, é 1,2, 3, 4; outra vez é 1,2, 3,4; de novo é 1,2,3,4, outra vez 1,2,3,4, ’;</i></p> <p><i>‘É preciso atenção, eu não vou me matar com vocês, mas tem que fazer (...);’</i></p> <p><i>‘Vocês têm que saberem seus lugares, eu já falei não vou falar de novo (...);’</i></p> |
| | H. A liberdade para criar | H.1. Os espaços | H.1.1. A sala de aula | <p><i>(...) Você vai sentindo a música e a ideia vem na cabeça e depois vai para o corpo entende?’;</i></p> <p><i>‘Quando o movimento não fica como a gente quer é feito’;</i></p> <p><i>‘Agora ligadura com movimentos’;</i></p> <p><i>‘Não há passo difícil é o jeito que a gente acha para fazer’;</i></p> |
| | | | H.1.2. Os palcos extramuros | <p><i>‘Companhia de dança no espetáculo ‘Averso de Passo’ juntou teatro e dança, onde diversos personagens se apresentaram solo, ou em grupos, em atitude agressiva de dança, aproveitando as brincadeiras infantis de roda.’;</i></p> <p><i>‘Companhia de dança viajou para a Bahia num congresso de dança, as viagens se sucediam foram para Blumenau, em Santa Catarina’;</i> <i>‘Teve jeito para criar movimentos’;</i></p> |
| | | H.2. Os eventos | H.2.1. Os bastidores: costura e compra da indumentária | <p><i>‘A apresentação do fim do ano, no parque Dona Lindu, no teatro Luiz Mendonça (...) vai ser um babado!’;</i></p> <p><i>‘O tecido é meu e quero vender uma parte dele para você, quer?’;</i></p> <p><i>‘Se ela disser que dá... bem...’;</i></p> <p><i>‘Vou esperar a costureira’;</i></p> <p><i>‘Acho que este tecido dá para fazer dois trajes’;</i></p> <p><i>‘Penso que não’;</i></p> <p><i>‘Não sei muito sobre metragem do tecido, só com a costureira’;</i></p> <p><i>‘A costureira vem hoje?’;</i> <i>‘Não sei’;</i></p> <p><i>‘Preciso saber, pois acho que vou participar da apresentação...’.</i></p> |
| | | | H.2.2 As oficinas: maquiagem, máscaras e adereços. | <p><i>‘Oficina no começo do ano para a gente se arrumar para o carnaval’;</i></p> <p><i>‘Agora é tudo mais fácil no meu tempo nada disso tinha nem Escola Municipal de Frevo, muito menos oficina’;</i></p> <p><i>‘(...) a Escola de Frevo oferece oficinas, de dança, maquiagem ...’;</i></p> <p><i>‘E a maquiagem?’;</i></p> <p><i>‘de tanto que encheram terminei fazendo uma aula, nas oficinas onde</i></p> |

| | | | | |
|--|---|-------------------------------------|---------------------------|--|
| | | | | <p><i>tem de tudo, gente velha de 25 anos kkkkk (risos), que não sabe nada, mas valeu’;</i></p> <p><i>‘Comecei pela maquiagem para brilhar no carnaval’;</i></p> <p><i>‘Meu filho não ‘curtiu’ (gostou), mas eu adorei hehehehehe... (risos);</i></p> |
| | | | | <p>H.2.3. Os ensaios coreográficos</p> <p><i>‘As turmas vão iniciar os ensaios para apresentação, os detalhes de como será o adereço, sombrinha, é indispensável, as roupas a coreografia (...) para quem vai participar...’;</i></p> <p><i>‘O treinador chega e todos vão formar um círculo e inicia o aquecimento ao som de músicas afro-brasileiras’;</i></p> <p><i>‘Depois surge o alongamento com música mais lenta iniciando pelos punhos...’;</i></p> <p><i>‘(...) os alunos davam pulos altos, piruetas, volta em parafuso, tramela, tesoura, tudo muito leve quase sem pisar no chão’;</i></p> |
| | I. A construção dos novos movimentos | I.1. Como acontece um novo passo | I.1.1. A inovação | <p>‘Método Brasília’ ou ‘Método Nascimento do Passo’, criado pelo mesmo, cuja modalidade engloba algumas categorias embora fique aberto ao novo’;</p> <p><i>‘Ele quebrou barreiras, fez outro modo de frevar, espontâneo, diferente, rico, que muitos seguiram’;</i></p> <p><i>‘Inovar é andar com as próprias pernas (...)’;</i></p> <p><i>‘Ele quebrou barreiras, modificou, fez diferente e muitos seguiram’;</i></p> <p><i>‘O frevo se constrói e desconstrói com os vários movimentos, aqui se iniciou a criar, a construir’;</i></p> |
| | | I.2. Como acontece a inspiração | I.2.1. A inventividade | <p><i>‘Os guerreiros criticam a ‘inventividade’ mas imita, não há o certo e o errado nas aulas tradicionais’;</i></p> <p><i>‘É importante para o aluno saber para só depois ele poder criar’;</i></p> <p><i>‘A criação acontece de acordo com os acordes musicais e o que se pretende construir e demonstrar’;</i></p> <p><i>‘Os elementos que inspiram o movimento, a construção é individual deve ser leve, por exemplo, a sianinha com fitas...’;</i> (o entrevistado ficou de pé com o braço levantado fingindo ter um bastão com uma enorme fita colorida e grande, presa em uma das pontas do bastão imaginário, e iniciou a fazer movimentos sempre</p> |

| | | | | |
|--|--|------------------------------|-------------------------|---|
| | | | | <p>imaginando a fita solta no ar em movimentos livres numa demonstração de performance e criatividade).</p> <p><i>‘Pode ser feito assim, não, vamos desse jeito, e o movimento acontece, é criado em todas as tendências particulares, mas formam o conjunto de dança e apresenta. Às vezes nem se sabe se vai dar certo aí chegando lá todos gostam desse passo novo, aí vai ficar no conjunto a gente marca para não esquecer’, ‘Hoje com o celular é fácil logo a gente grava e fica pronto, é tudo na mão mesmo... hehehehe’ (risos).</i></p> |
| | | I.3. A síntese dos ritmos | I.3.1. O tradicional | <p><i>‘O tradicional reconstrói movimentos, que regride nos movimentos tentando chegar ao original de compasso binário’; ‘Segundo a sistematização do Nascimento do Passo, o frevo, na visão individual do passista, é fundamental, ele pode e deve usar sua individualidade para dançar o frevo’; ‘A criação surge do batuque, cada um cria um movimento embalado pela música’;</i></p> |
| | | | I.3.2. O clássico | <p><i>‘Que tenta manter atitudes de palco, de espetáculo’;</i></p> <p><i>‘Os movimentos podem ser estudados e espontâneos, os primeiros são os que se analisam o próprio corpo e ou o de outras pessoas e o segundo, surgem naturalmente.’;</i></p> <p><i>“ O bonito é os passos grandes ao som lento das marchas de carnaval’;</i></p> |
| | | | I.3.3. O circense | <p><i>‘Parecido com o brincante, pois primeiro vem o som depois o movimento’;</i></p> <p><i>‘Desenvolve um compasso em cima da música que é de grande inspiração, em distintos tempos oito ou quatro tempos, possui movimentos leves, criativos (...)’;</i></p> |
| | | | I.3.4. O brincante | <p><i>‘Modalidade mais lenta inspira-se no momento, numa movimentação corporal sem restrições, contempla o lúdico’;</i></p> <p><i>‘A criação é de movimento na emoção’;</i></p> <p><i>‘As vezes fica como um personagem, você vai criando e fazendo o passo brincando na música e vai coreografando’.</i></p> |

| | | | | |
|--|--|--|---------------------------|---|
| | | | I.3.5. O contemporâneo | <i>‘Aplica a beleza, leveza, e inspira-se no movimento da música, não contempla a contagem’; ‘São os movimentos inspirados que se faz no cotidiano, ele se cria em cima do que já existe, ele inova o velho’; ‘São fortes nas apresentações’;</i> |
|--|--|--|---------------------------|---|

Resultado da pesquisa nas falas dos sujeitos - Unidades de contexto - recortes do diário de campo

O próximo tópico contempla a descrição dos resultados da análise de conteúdos coletados e anotados através do diário de campo.

6.2. Descrição dos resultados da análise de conteúdos

Como se optou por uma abordagem etnográfica de base qualitativa, cuja técnica utilizada foi a análise de Conteúdos, priorizou-se a análise temática que consiste em descobrir os *‘núcleos de sentido’* que formam a comunicação. Estes núcleos estão contidos nas diversas falas dos atores sociais pesquisados propiciando, assim, significados relevantes.

O tema contido na célula, enquanto *‘unidade de registro’* representa em regra um recorte de sentido e não de forma, o que não é fornecido uma única vez. Visto que o recorte depende do nível de análise e não das manifestações formais reguladas. Com isso não é possível extrair uma definição de análise temática (BARDIN, 1977 p.105).

A *‘análise categorial’* tratou do desmembramento do conteúdo em categorias, cujos critérios de escolha e de delimitação orientaram-se, pela dimensão da investigação, dos temas relacionados ao objeto da pesquisa, identificados nos conteúdos dos discursos dos sujeitos pesquisados.

O Eixo temático da presente pesquisa apoiou-se numa tríade, **Escola de Frevo, Linguagem do Corpo e Inovação Pedagógica**. Estas três dimensões embasaram as *‘categorias’* e as *‘subcategorias’*. Na verdade, a análise de conteúdos possibilitou diferentes modos de conduzir o processo já que os mesmos foram selecionados em termos de abrir possibilidades que esta metodologia oferece, estabelecendo-se no mesmo movimento, limites como consequência desta opção.

No atual trabalho optou-se pela abordagem *indutiva, gerativa, construtiva e subjetiva*, ou seja, tomaram-se como ponto de partida, os dados que foram sendo construídos. A partir deles surgiram as categorias e consequentemente destas a teoria que emergiu da análise. É, portanto, uma abordagem essencialmente indutiva o que não invalida o rigor e a cientificidade

da perspectiva indutiva por esta necessitar ser construída ao longo de todo o processo com a finalidade de construir a compreensão dos fenômenos investigados.

Nesta abordagem qualitativa a descrição foi construída de forma que, para cada uma das categorias, foi produzido um texto síntese em que se expressou o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise. Como a abordagem é processual e indutiva, pretendeu-se fazer uso intensivo de *‘citações diretas’* dos dados originais, objetivando uma maior fundamentação, de conformidade com as falas dos atores sociais.

A descrição consiste, no momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas, em apresentar uma realidade mediante os textos produzidos como resultado, lembrando que a investigação qualitativa interessa-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos. Assim, pretendeu-se descrever *‘como’* se articulou as diversas unidades aos recortes recolhidos e os quais foram identificados com letras e números, formando séries que ficaram, aqui, definidas como siglas⁶⁵.

O primeiro eixo temático foi a **Escola de Frevo** que se distendeu em categorias e subcategorias, unidades de registro ou significação e unidades de contexto, abaixo desdobradas:

A categoria A - *A função da Escola de Frevo contemplou a valorização do frevo* (A.1.), subcategoria cuja unidade de significação perpassou pela *cotidianidade do frevo* (UR/S), por ser um ritmo popular local e fazer parte do currículo da escola palco. Fez alusão também, à *exibição do frevo em cenários não escolares* (UR/S), levando o frevo como aprendizagem de um ritmo, como cultura popular, assim como entretenimento para a sociedade já que a citada Escola goza de certo prestígio, não só entre as camadas mais populares de Pernambuco como também, e com muita efusão, para turistas brasileiros e estrangeiros. Ratificando assim *a importância da Escola de Frevo na sociedade* (UR/S).

Diante da síntese verificaram-se, nas falas, estas colocações: *‘(...) Tá indo frevar já é maravilhoso, representar o Brasil é a melhor coisa do mundo (...)’*; *‘tá sendo reconhecido agora nesse festival mundial em Nova York, 2006, e tirar o 2º lugar (...) foi tudo’*; *‘A Escola de Frevo tem como missão, valorizar, fortalecer e divulgar o frevo, formando dançarinos*

⁶⁵ Categorias - A; B; C; D; E; F; G; H; I. Subcategoria - A.1.; A.2.; A.3.; B.1.; B.2.; B.3.; C.1.; C.2.; C.3. sucessivamente. Unidade de Registro ou Significação - UR/S - A.1.1.; A.1.2.; A.1.3.; ... B.1.1.; B.1.2.; B.1.3.; ... C.1.1.; C.1.2.; C.1.3. sucessivamente. Finalização na letra I.3. UR/S - (I.1.3.5.).

multiplicadores'; *'Vou também aprender, aprendi, adorei (...)'*; *'Dançar o frevo é muito bom. Essa é uma das razões de satisfação da minha vida simples'*.

Na mesma categoria (A), tem-se *o sujeito social e a educação* (A.2.) como outra subcategoria que se articulou às unidades de significação, que refletem sobre *o exercício da cidadania* (UR/S), quando desperta, no aprendiz, a consciência para a sua importância na cena social, enquanto dançarino convidado a representar o frevo, quer seja, em outros palcos, em outros estados ou no exterior do país, deixando-o feliz e sentindo-se importante, conforme o recorte *'eu comecei com o frevo e foi a partir dele que eu comecei a ter outro pensamento sobre a vida...'*; *'(...)cidadania é melhoria da autoestima, contribuição para formação do indivíduo, compreensão de regras'*.

Pelas expressões apresentadas dentre outras notou-se que há um senso de cidadania crescente entre eles, que almejam crescer. E com isso precisam mostrar algumas coisas, como serviço, produção (a dança). Eles têm uma ideologia de unidade, de equipe, onde vislumbram desenvolver-se como dançarinos. Entendem que é necessário ensaiar para que possam se aprimorar. Assim, ensaiar, crescer, ensaiar para que possam subir, ou seja, melhorar de vida, é uma tônica constante. Há uma máxima entre eles (*um lance* - vocábulo deles) que ficou nas entrelinhas de diversas conversas. A necessidade de crescimento que ficou clara, conforme o recorte *'é preciso mostrar serviço para que se possa cobrar; 'com serviço se cresce'*. Nesta fala específica o grupo estava reivindicando a integralidade da bolsa vinda da prefeitura que havia sido reduzida em 50% em 2011. *'Com a bolsa cortada pela metade, não tenho nem como vir a Escola, e aí?'*

A outra articulação foi focalizada *nas relações de troca* (UR/S) necessárias no mundo capitalista, fato que permeia toda a vida da Escola de Frevo, mesmo sendo municipal, pois sempre há gastos com passagem, indumentária e adereços para as apresentações, e estas são despesas de incumbência dos próprios alunos. *'Ah! sei onde é. É perto daqui, dá pra ir a pé... E quanto é? Ah! eu não sei.'* As compras de materiais e o quanto estes custam, são ações e reações corriqueiras no cotidiano escolar e um forte ponto nevrálgico, conforme já foi demonstrado.

A célula *o frevo como viés de trabalho* (A.3.) é a subcategoria que surgiu com as unidades de significação referente à *profissionalização e as possibilidades de trabalho* (UR/S), onde o aprendiz, através da dança, inicia como um profissional dando aulas em academias, em Escolas de dança, fazendo apresentações para a prefeitura em vários eventos. Conforme se verificou no recorte *'Aqui ganho dinheiro e o respeito da família, pois estou dando aula de reforço e, duas pessoas querem que eu dê aula de frevo'*; *'Vejo o frevo como*

um passaporte para trabalhar, ganhar dinheiro, posição. Pretendo levar o frevo para São Paulo onde vou morar'. Já nas *dificuldades econômicas* (UR/S) observou-se que existe mais força de vontade, paixão, que reais (dinheiro), configurando a necessidade da ajuda de custo, pois alguns componentes da Companhia de dança recebem bolsa da prefeitura. Mesmo assim a situação é complexa, conforme se verificou nos recortes *'Já meu problema é falta de grana (dinheiro) mesmo'*; *'Agente (nós) precisa, alguns vão ficar sem vir ensaiar por falta da 'mufunfa' (bufunfa - verbete correto) referindo-se ao dinheiro da passagem*.

A conversa girava em torno das despesas para os eventos externos. A redução da bolsa auxílio foi um transtorno, pois um grupo considerável dependia desta bolsa. Este corte parcial levou até à reunião dos componentes da Companhia de dança e os demais alunos que a recebiam. Pois a necessidade de muitos alunos carentes dessa bolsa era enorme, embora toda essa movimentação transcorresse discretamente, como se não estivesse acontecendo. Não houve comentários sobre este fato na Escola. Foram movimentações muito fortes e discretas, só quem sabia do movimento tinha noção das preocupações. A lei do silêncio foi um ponto observado muito marcante. E a pesquisadora não teve acesso aos detalhes, no que foi respeitado.

A categoria B - *O frevo como identidade da cultura pernambucana*, contemplou o *passista como representante da cultura local* (B.1.), a subcategoria cujas unidades de significação perpassaram pela *identidade cultural* e pela *cultura de frevo* (UR/S), colocando o aprendiz da Escola de Frevo como um referencial, tanto na agenda cultural da prefeitura, como nos diversos eventos programados para a divulgação da cultura popular local.

Quanto à sua *identidade cultural*, enquanto aprendiz e sabedor do frevo, este educando realiza um trabalho relevante. Pois representar o frevo implica em demonstrar sua identidade cultural nas artes cênicas mediante atividades dançantes e divulgação da escola palco, conforme se observa nas falas. *'O mais natural, pois o frevo corre na veia dos pernambucanos'*; *'Agora vou levar o frevo para o sudeste do país'*; *'O aluno tem sua identidade em sua forma de dançar'*. Foram depoimentos que confirmaram o paradigma do frevo como uma cultura local.

Já a *cultural do frevo*, construída no interior da Escola de Frevo, propõe uma posição de caracterização dos aprendizes do frevo e por isso os coloca como agentes, sujeitos formadores e também os torna representantes de um estilo de dança em diversos cenários, conforme ficou claro nos recortes das falas: *'(...) O frevo passou a ser uma expressão cultural pernambucana'*; *'Seria bom que muitos jovens aqui fossem no caminho da dança do frevo*

que é um negócio da cultura nossa’; *‘Comecei a procurar a arte, a cultura, queria saber de estudar’*. Assim, a dança, enquanto atividade pedagógica artística entra como componente na afirmação do aprendiz, enquanto ator social e agente transformador cultural.

A categoria C - *A subjetividade dos vínculos relacionais* contemplou a subcategoria *o alunado e a dança* (C.1.) cujas unidades de significação perpassaram pela *aprendizagem* e pela *inclusão* (UR/S), podendo-se inferir, mediante as conversas em campo, a visão do aprendente dentro do contexto escolar, o momento em que deixaram perceber através da manifestação de admiração, depois da ação (o aprender e o saber fazer), as dificuldades do seu aprendizado, mostrando todavia também, a perseverança para apreender os passos do frevo e o resultado obtido nos diversos trabalhos que foram as apresentações.

Com um forte desejo de aprender, os educandos iniciantes, perseveraram para se identificar com os aprendizes mais antigos. Eles descobriram ao mesmo tempo em que aprenderam algo inédito para eles, o exercitar dos músculos, a habilidade corporal, a sensualidade dos movimentos, a firmeza necessária para praticar os movimentos e o apreender dos passos do frevo para então se exibirem nas apresentações. Para aqueles aprendizes, foi realmente significativo, superarem algumas das suas limitações, vencerem certas fragilidades e anseios para assumirem a dança em suas vidas. Isto incluía-os na sociedade, fazia-os sentirem-se aceitos e admirados, conforme os seguintes retalhos. *‘A Escola de Frevo foi me propiciando uma aprendizagem significativa, pareceu que fui me encontrando nas atividades, nos movimentos e fui, hehehehe (risos) desta forma, também me descobrindo, me reestruturando enquanto aluno de frevo’*; *‘O frevo me faz sentir incluído no mundo artístico e cultural’*.

A subcategoria *o aprendiz e seus limites* (C.2.) cuja unidade de significação perpassou pelo *desafio e perseverança de frevar* assim como pelas *limitações* (UR/S) onde alguns educandos falaram sobre a dificuldade para fazer alguns movimentos, devido à ausência de flexibilidade ou mesmo timidez, esse sentimento foi bastante significativo, (embora não pareça), foi mesmo bem comum. Outras questões referiram-se às *limitações corporais* (UR/S), como o peso acima da proporcionalidade (peso/altura), a dificuldade para entender o movimento ou a rigidez muscular. Porém estas limitações funcionaram como um dínamo propulsor, pois logo eles se superaram e entraram num ritmo produtor.

Uma aluna falou que seu sonho era dançar, que devido a uma dificuldade, rigidez muscular, ela chegara à dança e apesar desta dificuldade ela já conseguia fazer os movimentos que antes não fazia, e isto foi bom! Ela se sentiu gratificada com os movimentos que já

consegue fazer e gosta de se movimentar, sente-se bem e sai da aula com a alma leve, em harmonia, apesar do ritmo frenético do frevo. Este recorte da anotação do diário foi algo que demonstrou como o alunado descobre seu potencial apesar das suas limitações e persevera em seu objetivo. Esta visão foi ratificada com as falas, *‘achava muito difícil (...) achava que não iria conseguir (...) devido a minha rigidez corporal (...)’*; *‘(...) Foi difícil, precisa de muita habilidade corporal, além de vencer a vergonha’*; *‘(...) ‘Sempre fui muito tímida (...)’* Foram pontuações relevantes e comprovadas em sala de aula e através dos vários depoimentos.

A subcategoria *o aprendiz e suas possibilidades corpóreas* (C.3.) que verificou nas unidades de significação como *as descobertas do seu potencial*, *as relações interpessoais* e *as superações* (UR/S), revelaram processos de demonstração de como estes jovens aprendizes se transformaram frente ao desejo de aprender, conforme estas falas: *‘Essa atividade dançante me ajudou a me soltar, desinibir (...)’*; *‘(...) Quando vi que as outras colegas estavam fazendo, pensei: porque elas podem e eu não?’*; *‘Como é importante encontrar o passista que há dentro de você na hora de fazer o solo, é preciso fazer o seu, criar é fundamental, brincar com a música, e isto é aprendido’*.

Descoberto o potencial e realizada as superações falta o fio condutor do processo que são as relações interpessoais e isto se pode observar em declarações como estas: *‘Foi um desafio, mas está valendo muito, eu me senti mais entrosada em meu ambiente sócio escolar e no familiar também e o mais importante, a aprendizagem continua’*; *‘Aqui conheci esse namorado que muito me ajudou’*. Estes, dentre outros, foram recortes de depoimentos recolhidos e anotados no diário de campo.

A categoria D - As práticas pedagógicas da Escola de Frevo que propuseram *a música como elemento didático* (D.1.), como subcategoria, frente às unidades de significação, contemplam os matizes da *ludicidade*, da *satisfação*, da *habilidade* e da *autoestima* (UR/S) as quais se construíram numa diretriz de ação pedagógica, cujos indicadores subjetivos, da beleza, da criação e da construção de *‘realidades transcendentais’* ao cotidiano, muito contribuíram para a formação de indivíduos mais sensíveis, criativos e transformadores.

Desta forma a dança desempenha um papel que não pode ser principal nem secundário durante a formação dos aprendizes. Ela assume a função de ser mais uma forma de conhecimento fundamental no processo educacional por ser uma maneira de se conhecer, esteticamente, o belo, ou seja, “a fatia de conhecimento que busca sentido e significado para a dimensão da vida na qual o ser humano experiencia a beleza” (DUARTE JUNIOR, 1991, p.08).

Consolidando estas proposições obtiveram-se, nestas falas, depoimentos como: *‘Fui me tornando uma pessoa autoconfiante, com certa autonomia que antes não tinha’*; *‘Um significado importante, uma mudança real em sua vida, até no meu jeito de ser que era parado e agora está mais solto’*; *‘Sempre que se aprende brincando se aprende melhor’*; *‘A expressão facial é um indicador importante, quero um sorriso, assim: 😊’* *‘Nada de cara fechada, não ouviu? É um espetáculo circense’*.

Frente a estes comentários, tanto do alunado como do instrutor, pode-se entender que a prática pedagógica do frevo ou a *‘pedagogia do frevo’* em sua organização, está voltada para a apresentação desses movimentos em criações cênicas, valorizando a verticalização da coluna vertebral e a postura ereta, dando predominância ao plano frontal de execução dos movimentos do frevo, dança originária da rua, conforme visto. Afinal, Nascimento do Passo teve como referência de educação uma pedagogia doméstica autoritária, da qual fugiu aos 14 anos, vindo sozinho para o Recife como menino de rua.

No contexto em que ele viveu manteve a lembrança de uma disciplina em que medo e respeito estão intimamente misturados, foi o que lhe permitiu desenvolver-se como artista. Sendo assim valorizou a máscara facial de alegria, comumente vista em muitos passistas de hoje, pois se tornou basilar para dançar o frevo pernambucano o sorriso e a postura frontal firme para impor respeito aos que os vêem, associando tudo isto ao belo, à agilidade, aos rodopios inesperados, enfim, aos movimentos que tanto encantam os que não conhecem o frevo.

A subcategoria *a tática nas aulas* (D.2.) que contemplou as unidades de significação como *as bases da criação do movimento* e *a representatividade do movimento dançante* (UR/S) deixou clara a tática como o conjunto de meios ou recursos empregados para alcançar um resultado favorável, no caso específico, as diretrizes de ações pedagógicas dançantes, as quais propõem todo um trabalho corporal voltado para a corporeidade, tida como uma manifestação de pluralidade de relações fundamentais para a educação bem como propõe Assmann (1995).

Sendo assim, evidenciaram-se, nas falas dos sujeitos, colocações como: *‘A tática é o esquema organizado pelo instrutor como a coreografia’*; *‘Os movimentos de base sustentam o movimento de obtenção da coreografia’*; *‘Os referenciais são leveza e qualidade’*; *‘Você usa mais música que é a base’*.

Quanto à *representatividade dos movimentos dançantes* (UR/S) entendeu-se que estes movimentos representam a realidade experienciada pelos dançarinos os quais transcendem as possibilidades do Universo por serem, esses movimentos, formados por imagens que

emergem dos sentimentos e das emoções, mesmo quando representam situações, conforme se verificou nos recortes, *‘a capacidade de me expressar’*; *‘mas a pessoa tá representando a nossa cultura que é a peça chave’*.

A subcategoria *a técnica dos aprendizes* (D.3.), compreendeu as unidades de significação, *como aprender a frevar; o instrutor e as técnicas e a indefinição da criação* (UR/S). Estas três unidades de registro pontuaram como foram disponibilizadas as diversas técnicas com o objetivo de promover uma aprendizagem sólida, porém não engessada. As propostas pedagógicas de Duarte Junior (1995) e Paulo Freire (1997), embasadas, também, *‘na pedagogia da imagem’* de Pierre Furter (1966), apontaram para o enriquecimento das diretrizes pedagógicas na aprendizagem da dança na Escola de Frevo.

Segundo Furter, as imagens estão ligadas a uma parte da personalidade do aprendiz, que diz respeito às emoções e sentimentos, por isso, de difícil controle, pois as imagens emergem de sentimentos e emoções suscitadas pela própria experiência no mundo vivido, ou representa a realidade experienciada ou ainda compõe uma realidade virtual, que transcende o universo da linguagem. É a força da gestualidade mostrando movimentos, construindo ações dançantes.

Assim, num processo educacional cujos sonhos e utopias humanas permitiram aos educandos poderes para representar suas criações, onde eles, a partir dessas imagens, aspirações e sentimentos, pelas expressões artísticas corporais, em diversos tempos e espaços puderam construir imagens pelos movimentos, formando as coreografias.

Assim, puderam, a partir de práticas pedagógicas específicas, já consolidadas e/ou em outros momentos utilizarem práticas criativas, conforme se observou nas imagens decriptadas e descritas em diversas aulas, construir movimentos coreográficos diversos.

Esta flexibilidade pode ser constatada nos seguintes recortes *‘A técnica é a capacidade individual de o aprendiz executar a orientação, é competência’*; *‘Cada um tem um modo específico de receber os estímulos sonoros de modo particular e aí faz seu modo de dançar.’* Na fala do instrutor ouviu-se: *‘Eles precisam de técnica para depois descobrir a criatividade’*.

Assim, houve o entendimento de que o instrutor direciona, mas a construção, o caminho é do aprendiz. Já na criação observaram-se indefinições visto que criar é subjetivar ações pelos laços dos sentimentos, como se ouviu nas falas: *‘Criar o movimento é diferente de dançar’*; *‘Criar é diferente de ação, criar é emoção’*; *‘Dessa interação acontecem muitos movimentos, eu não sei explicar muito bem isso...’*; *‘Crio em cima da música, do elemento em que a música está se referindo, respiração, corpo, enquanto movimento’*. Frente a estes

depoimentos verificou-se o quão sutil e ao mesmo tempo forte é o processo da criação, antecedido pela inspiração.

O segundo eixo temático foi a **Linguagem do Corpo**:

A categoria **E - O corpo como expressão do sentimento e da emoção** contempla a subcategoria *a expressão corpórea da ação* (E.1.) nas unidades de significação, *do fazer*, e *o estilo do frevo e seu ritmo* (UR/S). Verificou-se, então, como as formas de sentir podem incentivar o processo de aprendizagem, assim como o fazer arte pode representar formas de tornar a vida mais leve e mais repleta de prazer, como este recorte de fala tão bem ilustrou... *‘Muitos fazem o movimento puro sem molho, sem ritmo, que acompanha a música, uns tem mais molejo e o rosto mostra se está alegre, triste ou sério.’* Porém, na leitura subliminar verificou-se, nas expressões faciais, como se sente o aprendiz em pauta, pois o seu rosto demonstrou o sentimento que lhe visitou o íntimo nesta atividade dançante. Assim, o sentir impulsiona o fazer que a expressão corporal demonstra bem visível.

Mesmo assim, o frevo possui seu estilo próprio e isso é observável nas falas, às vezes numa explicação simples e completa como esta que se observa: *‘O frevo é um ritmo binário arriscar outro ritmo é um erro ou pode ser um novo movimento’*; *‘O compasso binário é quando um clarim toca, depois é a vez dos tambores e seguem o surdo, os acordes e a marcação das tubas, tum, tum...’* Estas colocações discorreram sobre *o fazer do som do frevo*, desde que ele iniciou embora admita as diversas variações que surgiram, porém todas as falas estão complementando o pensamento independente do compasso, do estilo, pois o frevo esteve sempre sujeito ao movimento corpóreo e ao seu sentimento e emoção.

Quanto à *expressão corpórea de significação - sentido e significado* (E.2.) a subcategoria que se referiu às unidades de significação *o sentir*, *a emoção*, *o silêncio*, *o gestual* e *a afetividade* (UR/S), todas estas possibilitaram atividades de dança, na escola palco, com o objetivo de desenvolver a compreensão do aprendiz sobre a sua capacidade de movimentação, mediante um maior entendimento de como seu corpo funciona, para, assim, poder usá-lo expressivamente com maior inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Esta ideiação⁶⁶ pode ser demonstrada através das falas aqui recolhidas. *‘O movimento vem do sentimento, trata a beleza da alma aí fica estético’*; *‘É preciso sentir a música, ser musical.’*; *‘A criação é de movimento na emoção’*; *‘Emoção é inexplicável’*; *‘O*

⁶⁶ Ato ou efeito de idear, criar na mente, formação e encadeamento das ideias, conceber, concepção. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

aplauso é o reconhecimento, não tem preço’; *‘Eu estou na Escola de Frevo desde os oito anos e adoro essa Escola...’* Percebe-se, assim, quão profundos são os significados dos aprendizes que agem no mundo escolar através do movimento corporal que lhes possibilita a comunicação, a aprendizagem, o sentirem o mundo e serem sentidos por este.

A categoria F - O corpo como instrumento de dança referiu-se à subcategoria *a corporeidade* (F.1.) frente às unidades de significação contemplando *o corpo-sujeito, o corpo-próprio e a energia pulsante* (UR/S) que possibilitaram a expressão do corpo de forma significativa e em movimentos criadores de vida. Além de demonstrar para o mundo, tanto por gestos silenciosos como falantes, a possibilidade de subjetivar ideias, sentimentos, emoções, com ou sem intenção.

Para Merleau-Ponty (1994), o corpo é a própria experiência, desta forma, ele é presença, movimento e expressividade. O corpo, além do que se pode sentir e perceber, é a existência que entrelaça a sensibilidade, a racionalidade e se mostra na criação de formas comunicativas, expressivas e de relação humana.

Considerando que o corpo é a mola propulsora que fabrica comportamentos e ações, cujas relações de coexistência com o mundo permitem reconhecer o mundo que o circunda. E se estabelecer, corporalmente, com o meio, no âmbito do vivido. Existe a possibilidade prática de ter acesso a este mundo, de projetar nele o princípio e a conclusão da condição humana, como mostra Merleau-Ponty (1994).

Mesmo assim, o corpo presente apresenta-se como um instrumento de ação pedagógica, como o corpo que interage consigo, com outros corpos e com o contexto, favorecendo o surgimento da cultura corporal em prol do lúdico, do belo, do sensível e do real falado e vivido, conforme ouvido nos recortes: *‘A Escola de Frevo é corpo, expressão e o que se pretende passar é uma dança feliz, mas a gente não precisa estar feliz pra fazer o passo...’*; *‘(...)Tem que entender o processo, sentir a música e ‘viajar’, muitos viajam abertamente(...)’*; *‘A Companhia de dança é conhecida pela sua explosão’*.

Entendeu-se, assim, que a dança, enquanto uma das vias de educação do corpo criador e transformador deve renovar sua posição de convívio, frente às exigências contemporâneas. Assim, sem “o corpo, que permeia tudo em educação, qualquer teoria da mente, da inteligência, torna-se uma ideia falaciosa” de acordo com o autor Assmann, (1994).

O terceiro eixo temático foi a **Inovação Pedagógica**:

A categoria G - *A motivação para inovar* que propôs a subcategoria das *sensações* (G.1.) frente às unidades de significação *a felicidade, a ousadia, e a espontaneidade* (UR/S), formam um conjunto onde se entendeu a *sensação* como a energia física que percorre o corpo, codificada em sinais neurais que, ao serem percebidos, logo se organizam acerca das mudanças que devem ocorrer no sistema neuronal. Frente ao processamento de informações que remodelam o que acontece no cérebro em função do aprendizado e repassa para o corpo, podendo ser agradável ou desagradável, propõe Merleau-Ponty (1994).

Este caminho, esta sensação, esta *ousadia*, como um processo pelo qual um estímulo externo ou interno provoca uma reação específica, produz uma percepção que leva a uma *felicidade* espontânea, promovida por motivações diversas, conforme estas falas: '*A gente quando vê já criou um movimento novo e pronto*'; '*A espontaneidade e a criatividade, levam a pessoa para se satisfazer e ficar alegre*'; '*A criação leva a uma alegria nova, diferente*'. Estas falas revelam as unidades de significação acima ditas.

Quanto à *motivação*, esta abriu um leque de oportunidades, onde os aprendizes puderam ousar de modo espontâneo, frente aos diversos estímulos. Então observou-se a felicidade e a ousadia tão aludida pelos entrevistados de forma espontânea, conforme os recortes: '*Eu estou feliz, é a primeira vez que vou me apresentar*'; '*(...) Então agente chega com alegria mostrando o que agente tem*'; '*A montagem do espetáculo 'Averso de Passo' revelava o caráter religioso, místico e profano da trajetória do frevo o que muito impressionou a todos que foram assistir*'; '*Os movimentos inovam-se sempre, não caem na rotina*'.

A subcategoria *a musicalidade* (G.2.), que compreendeu as unidades de significação *como a tradição e a inovação e os ritmos complementares* (UR/S), permitiu ao aprendiz perceber a música, os tons, o timbre, os intervalos entre as notas, os contornos melódicos, a harmonia e, talvez no nível mais fundamental, o ritmo, de modo significativo e singular.

E, assim, pode-se concluir uma integração de tudo isso com a construção da música na mente da cada um, onde, a partir daí foram elaboradas e realizadas as coreografias embasadas pelo ritmo, pela tradição ou inovação, dependendo do viés contemplado, conforme se verificou nas falas: '*A forma brasílica, forma de iniciação, mistura os ritmos, os movimentos são picadinhos, movimentos são pequenos, cortados, é uma dança safada*⁶⁷ (...)'; '*O ritmo da*

⁶⁷ Travesso, traquinas, libertina (Regionalismo: Rio de Janeiro). Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

Companhia de dança era de oito tempos (1,2,3,4,5,6,7,8) no mesmo ritmo, para virar a outra estrofe - desenvolvimento do compasso'; 'A dança do frevo pode ser feita em outro ritmo os passos do frevo ou um dos (passos) da capoeira podem ser feitos no hip hop ou no reggae'; 'Depende da formação da pessoa o modo de fazer o passo do frevo'.

A subcategoria *dos movimentos corporais* (G.3.) compreendeu unidades de significação, como *os alongamentos; os exercícios e os saltos* (UR/S), sendo uma forma de expressar sentimentos sem pronunciar uma palavra, através de simples movimentos de expressão corporal, na dança, usando o corpo para manifestar sentimentos, expandir as emoções, para demonstrar flexibilidade e preparo muscular para os novos movimentos.

Desta maneira pode-se observar, de acordo com as falas: *'Os próprios movimentos não são uniformes mesmo os lentos de alongamento, mantém suas particularidades.'* Os corpos jovens, ágeis, flexíveis, dançam num ritmo cadenciado, onde a musculatura ou a estrutura corporal obedecem às ordens mentais, como o abaixar e o levantar cadenciado, numa constância. A elasticidade corporal é um referencial relevante. Meninos e meninas não têm pudor, eles se movimentam ao sabor do som e ritmo, alguns de modo malemolente⁶⁸, porém sequenciado no ritmo. *'Vamos lá é 1,2,3,4; vai, é 1,2,3,4; outra vez, é 1,2,3,4; de novo, é 1,2,3, 4; mais uma vez 1,2,3,4.'* E assim segue a sequência numa aula que possibilitou a observação de atividades de *'práticas de base'* (como é chamado pelos instrutores estas práticas, que são as sustentações do movimento corpóreo, podendo ser os pés ou as mãos dependendo do movimento de base).

A categoria H - A liberdade para criar que considerou a subcategoria *os espaços* (H.1.) frente às unidades de significação que contemplaram *as salas de aula e os palcos extramuros* (UR/S), tanto ocorre na esfera geral como pessoal, isto é, o coreógrafo pode trabalhar o corpo na forma em que ele é o próprio movimento, como nas formas virtuais, ou seja, nas que ele desenha no espaço garantindo a expressividade dos movimentos para que os alunos entendam e possam realizar como tal. Façam. Para tanto ele precisa dos espaços intermuros e extramuros escolares para construir e depois exibir em espaços selecionados visando às apresentações.

Nas falas observou-se: (...) *Você vai sentindo a música e a ideia vem na cabeça e depois vai para o corpo, entende?'; 'Sentir a música como expressão'; 'Quando o movimento não fica como agente quer é refeito'; 'Não há passo difícil é o jeito que agente acha de*

⁶⁸ Qualidade de quem tem malemolência, jogo de atitudes, gestos; jeito de falar ou mover-se; molejo. (Regionalismo: Brasil). Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

fazer. É importante essa liberdade, pois em qualquer lugar pode acontecer um novo passo. Como foi presenciado na área externa da Escola onde alguns componentes da Companhia de dança iniciaram uma série de movimentos, brincando, e logo nasceu um novo passo que foi gravado via celular.

A subcategoria *os eventos* (H.2.) nas unidades de significação como *os bastidores: costura e a compra de indumentárias, as oficinas: maquiagem, máscaras e adereços* e *os ensaios coreográficos* (UR/S), percorrendo sobre a infraestrutura da Escola de Frevo, aquela parte elementar que não tem visibilidade, mas que sem ela nada acontece. Sendo assim, é como se fosse os nervos da estrutura Escola de Frevo, que precisa de cuidado para ficar bem, conforme se constatou nos seguintes recortes: *‘Agora é tudo mais fácil, no meu tempo nada disso tinha nem Escola Municipal de Frevo, muito menos oficina’*; *‘Acho que este tecido dá para fazer dois trajes’*; *‘Penso que não.’*; *‘A apresentação do fim do ano, no parque Dona Lindu, no teatro Luiz Mendonça (...) vai ser um babado!’* (significa - um evento de porte).

Quanto aos ensaios, estes mostraram-se relevantes, refletiram a realidade da escola palco preparando o alunado para as diversas apresentações. *‘O tecido é meu e quero vender uma parte dele para você, quer?’*; *‘Se ela disser que dá... bem...’*; *‘Vou esperar a costureira’*; *‘A costureira vem hoje?’*; *‘Não sei’*; *‘Preciso saber, pois acho que vou participar da apresentação...’*. O ponto forte dos bastidores foi sempre a confecção das roupas e os ensaios dos passos, as invenções, que causavam meses de assuntos e tensões.

Quanto às oficinas, além de fazerem divulgação da Escola, criavam uma oportunidade para o conhecimento do frevo que, para muitos, ainda é específico de um grupo, os pernambucanos; a democratização do frevo nesses meses revelava-se como um ponto importante, além da confecção de adereços e máscaras para o carnaval, conforme se verificou nas diversas falas: *‘A Escola de Frevo oferece oficinas, de dança, maquiagem...’*; *‘Comecei pela maquiagem para curtir o carnaval’*; *‘E a maquiagem?’*; *‘... De tanto que ‘encheram’ (insistiram) terminei fazendo uma aula, nas oficinas onde tem de tudo, gente velha de 25 anos kkkkk, que não sabe nada, mas valeu’*. Observou-se que a Escola passa a ser neste período um local de preparação para o carnaval, onde alunos e parentes vêm à escola palco, conforme já dito.

A categoria I - A construção de novos movimentos que considera a subcategoria, *como acontece um novo passo* (I.1.) como um indicador de transformação, no passo do frevo, uma vez que a unidade de significação que contempla *a inovação* (UR/S) induz a este pensamento, conforme o seguinte recorte: *‘Inovar é andar com as próprias pernas (...)*’ Desta

fala pode-se entender a dependência de um conjunto de fatores, para então se criar e inovar os passos do frevo, isto é, precisa-se das pernas para então movimentá-las, mas de outro jeito. *‘Ele quebrou barreiras, fez outro modo de frevar, espontâneo, diferente, rico, que muitos seguiram’.*

Acrescenta-se que foi preciso que se ousasse enfrentar os paradigmas tradicionais e, se necessário, os reconstruir, enfrentando os mais resistentes e clássicos, que irão sempre questionar e reivindicar embora a construção de novos passos seja uma realidade.

Esta inferência pode ser constatada frente aos depoimentos que se seguem: *‘O frevo se constrói e desconstrói com os vários movimentos, aqui se iniciou a criar, a construir’; ‘O Método Brasília’ ou ‘Método Nascimento do Passo’, criado pelo mesmo, cuja modalidade engloba algumas categorias, é tradicional, embora fique aberto ao novo’; ‘Ele quebrou barreiras, modificou, fez diferente e muitos seguiram’.*

Esta foi uma declaração e um traço relevante, tendo-se em vista que, ele, Nascimento do Passo, iniciou sua trajetória dando liberdade de criação a todos. E os que estão na Escola de Frevo sabem bem dessa tendência do frevo, deixada por Nascimento.

A subcategoria *como acontece a inspiração* (I.2.) na unidade de significação como *a inventividade* (UR/S), é uma característica de quem cria, inventa, inova, conforme pondera Papert (1994), sobre o construcionismo, enquanto estratégia, como um trampolim para passar do abstrato (pensar o passo) para o concreto (fazer o passo). É como se o aprendiz do frevo fosse um *‘bricoleur’* que através das suas ferramentas mentais vai criando novos movimentos onde havia antigos movimentos, ele vai inovando, recriando, transformando ou simplesmente fazendo outros movimentos.

Verificou-se o recorte sobre *‘A criação acontece de acordo com os acordes musicais, e a possibilidade que se pretende construir e demonstrar’; ‘Os elementos que inspiram o movimento, a construção é individual deve ser leve, por exemplo, a sianinha com fitas...’* serve de inspiração. *‘Pode ser feito assim, não, vamos desse jeito, e o movimento acontece, é criado em todas as tendências particulares, mas formam o conjunto de dança e apresenta’.* *‘Às vezes nem se sabe se vai dar certo aí chegando lá todos gostam desse passo novo, aí vai ficar no conjunto, a gente marca para não esquecer’; ‘Hoje com o celular é fácil logo a gente grava e fica jóia, é tudo na mão mesmo kkkkk’.*

Nascimento do Passo rompeu paradigmas criando movimentos versáteis inusitados até então, impensáveis de se materializar, só acontecendo devido à sua ousadia em criar. A inventividade foi uma das suas marcas, segundo os alunos veteranos da Escola de Frevo e os da Companhia de dança. Pessoas que conviveram com ele falaram dessa personalidade que

ousava sempre. Criou uma metodologia intuitiva lembrando o método de alfabetização de Paulo Freire e abriu caminho para que outros pudessem também criar. Nascimento do Passo não concentrou os passos do frevo, mas estimulou sempre todos a usarem a inventividade.

Pode-se dizer que foi um *‘João-faz-tudo’* do frevo.

A subcategoria *Síntese dos ritmos* (I.3.) congrega as seguintes unidades de significação: *o tradicional, o clássico, o circense, o brincante e o contemporâneo* (UR/S). A abordagem tradicional apareceu nas falas dos aprendizes pesquisados destacando-se recortes mais relevantes. *‘O tradicional reconstrói movimentos, que regride nos movimentos tentando chegar ao original de compasso binário, onde, segundo a sistematização do Nascimento do Passo, o frevo, na visão individual do passista, é fundamental, ele pode e deve usar sua individualidade para dançar o frevo’; ‘A criação surge do batuque, cada um cria um movimento, embalado pela música.’*

Já o clássico sinalizou: *‘Que tenta manter atitudes de palco, de espetáculo’; ‘Os movimentos podem ser estudados e espontâneos.* Enquanto o circense ponderou: *‘Desenvolve um compasso em cima da música que é de grande inspiração, em distintos oito ou quatro tempos, possuem movimentos leves, e criativos (...).’*

A abordagem brincante discorreu a *‘modalidade mais lenta, inspira-se no momento, numa movimentação corporal sem restrições, contempla o lúdico’; ‘A criação é de movimento na emoção’; ‘Às vezes fica como uma personagem’.*

E a vertente contemporânea proferiu *‘aplica a beleza, a leveza, e se inspira no movimento da música, não contempla a contagem’; ‘São os movimentos inspirados que se faz no cotidiano, ele se cria em cima do que já existe, ele inova o velho’.*

Todas estas abordagens concorrem para a construção de momentos pedagógicos catalisadores e criadores de novas experiências corporais, descobertas e possibilidades de revalorização e ressignificação das práticas pedagógicas corporais.

Assim, as unidades de registro ou significação contidas na matriz temática se complementaram à medida que dependeram dos seus criadores (os atores sociais), das suas influências num bailado inconfundível de passos acrobáticos individuais ou coletivos do frevo pernambucano.

6.3. Uma síntese situacional contextualizada

Conforme se pode observar, a escola palco é um espaço pródigo em valores, criatividade, possibilidades, comportamentos, relacionamentos, gestualidade, silêncios, limitações, e, conseqüentemente, aprendizagem.

Assim, este trabalho investigativo, longe de alcançar uma receita pronta para equacionar adversidades, solucionando os impasses da Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, possibilitou desvendar as nuances do mundo da dança. Assim como permitiu detectar algumas questões peculiares deste universo, tais como o objeto deste estudo, a **prática pedagógica**, a qual visa à aprendizagem mediada pela corporeidade numa tendência inovadora, promovendo um entendimento de novas perspectivas no porvir.

Definidas as categorias e identificado o material constituinte de cada uma delas, foi necessário comunicar o resultado deste trabalho. A descrição foi o segundo momento desta comunicação uma vez que a construção da matriz temática com as unidades do contexto, as unidades de registro ou significação, as subcategorias e as categorias, todas contidas nas três dimensões temáticas, foram elaboradas e demonstradas no presente capítulo. Oriundas das falas dos aprendizes

Desta forma, contemplou-se a *descrição densa*, de Geertz (2008), nos resultados obtidos, segundo a fala dos aprendentes, dispostas na matriz já mencionada.

A pesquisadora sentiu-se motivada com os resultados alcançados que, não se esgotaram por si só, mas consistiram num passo importante e seguro de reconhecimento da existência da diversidade, da aprendizagem, da identidade, da subjetividade, da criatividade, das limitações e superações. Verificou-se também a possibilidade de compreensão e entendimento do cotidiano daquele cenário, dito de dentro, através das falas dos sujeitos pesquisados.

CAPÍTULO VII

7. A INTERPRETAÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE NA PERSPECTIVA DAS FALAS DOS SUJEITOS

A dimensão da realidade é tão determinante e tão complexa que, por sua própria relevância irrecusável e por sua complexidade, está na base de tudo o que se possa chamar existência humana, individual e social

Hugo Assmann

O tratamento dos fenômenos educativos numa perspectiva dos paradigmas interpretativos e sócio educacionais, objetivando conferir inteligibilidade aos fatos e fenômenos sociais e humanos, no caso específico aos de ordem educativa, foram realizados numa abordagem qualitativa etnográfica. Mediante uma proposição construída com base nos dados e nas categorias de análise, possibilitando, assim, a emersão de uma teoria advinda das informações contidas nas falas dos sujeitos.

Conforme entendido a interpretação constitui um passo imprescindível em toda análise de conteúdo, especialmente nesta abordagem de natureza qualitativa etnográfica interpretativa. A interpretação foi, neste estudo, a própria construção da teoria onde a teorização, a interpretação e a compreensão constituíram um movimento circular em que, a cada retomada do ciclo anterior, procurou-se atingir maior profundidade na análise vigente.

A etapa interpretativa do atual trabalho, onde o termo interpretação está associado à pesquisa qualitativa, na vertente etnográfica, exigiu da análise de conteúdo um exercitar imbuído de maior densidade com relação à leitura do texto. Tendo em vista que esta interpretação requereu um maior esforço, e cuidado, visto que esta análise demandou um olhar não só sobre os '*conteúdos manifestos*' pelos atores sociais, mas também sobre os '*conteúdos latentes*', os gestuais e os silenciosos por exemplo.

Sendo assim, se conjectura sob novas relações, a produção de novos conceitos, “novas palavras que inaugurem um novo modo de ser e viver” (SPOSATI, 2001, p.23) possibilitando propostas inovadoras. Frente a estas ponderações entendeu-se a necessidade de definir a interpretação da seguinte maneira:

Nas ciências sociais só há interpretação, nada fala por si. Confrontado com uma montanha de impressões, documentos e notas de campo, o investigador qualitativo enfrenta a difícil e desafiadora tarefa de dar sentido ao que aprendeu. Chamo dar sentido ao que foi apreendido a arte de interpretar. Também pode ser descrito como

mover-se do campo para o texto e para o leitor. A prática desta arte permite ao trabalhador de campo, traduzir o que aprendeu num corpo de texto de trabalho que comunique estas compreensões ao leitor (DENZIN, 1994, p.500).

Deste modo, a interpretação consistiu, aqui, num processo de articulação e de revelação da compreensão, cujo *'mote'* foi desvendado através das narrativas dos próprios atores sociais pesquisados. Ressalta-se que, o processo central na construção do presente estudo, foi a inclusão dos registros realizados, das interações, das observações, do dito dos aprendizes, das leituras imagéticas, dos olhares silenciosos, onde se buscou o equilíbrio basilar entre a participação e a compreensão.

Conceber um texto e estabelecer a sua verossimilidade é contar a verdade pelo seu modo de apreensão do real. Isto exigiu esforço e criatividade e, admite-se, não foi fácil de adquirir, pois implica no estilo pelo qual se analisou a informação e interpretou a realidade pela fala dos pesquisados. Estudar as relações interpessoais, os processos sociais, as interações em cenários educacionais requer uma firme atenção para entender de dentro, conforme Lapassade (2005).

Desta feita a epistemologia da etnografia, foi permitindo compreender como as relações sociais mudaram, como as pessoas em formação transformaram-se, como modificaram as suas visões de mundo, como a realidade escolar se conflitou pela possibilidade de mudança, conforme Macedo (2010).

Assim quando, por exemplo, o instrutor Wanderley Ayres em uma determinada aula falou como cada aluno constrói o seu processo de aprendizagem, e que o frevo pode ser executado em outra sonoridade ou ritmo como o *'reggae'* firmou a diversidade existente na prática pedagógica dançante. E demonstrou isso em sala de aula com os demais alunos, conforme foi visto, propiciando uma maior reflexão sobre como isso aconteceu.

Então se cogitou muito sobre a fala e a demonstração do instrutor Wanderley com relação à questão da percepção do corpo e sua relação com os movimentos dançantes e o entorno. E do modo como a percepção de corpo e o movimento, de cada aprendiz, foi percebido por este aprendiz e, com bastante singularidade. Uma vez que ele, o instrutor, não se limitou a fazer coreografias, mas a trabalhar o corpo vivido de Merleau-Ponty (1971).

Onde a expressão da estrutura corporal apresentou-se ora encolhendo-se ora agigantando-se no espaço da sala de aula e assim todos os presentes foram observando para vivenciarem aquela aula singular, onde o instrutor trabalhava os movimentos corporais com uma propriedade e segurança incrível, como bem poucos, além da leveza e graciosidade dos

movimentos num quase levitar. E assim, diante da bela construção daquele instrutor os alunos foram parando e encostando-se à parede para apreciar toda a intensidade e ritmo dos movimentos corpóreos embalados pela musicalidade do frevo.

Esta apresentação implicou em apreender como a percepção do corpo de cada aprendiz ao som de um ritmo é bastante individual, mesmo dependendo de fatores perceptuais internos e externos aonde, ainda em Merleau-Ponty (1971), os gostos pessoais, as preferências, as rejeições, os desejos, vão sendo configurados por meio dessa estrutura subjetiva na qual se correlacionam o tempo, o corpo, o mundo, as coisas e os outros.

Em outro momento, no final da outra aula, o instrutor Bruno Henrique colocou música popular brasileira e orientou os alunos a formarem duplas para fazer um tipo de massagem de relaxamento no seu par da dupla. Assim, com a palma das mãos abertas, iniciando pelos pés subindo pelas pernas, quadril, cintura, ombros, pescoço e cabeça, não se esquecendo dos braços.

Um grupo de alunos ficou deitado no chão de bruços e o outro grupo de alunos de joelho. Depois trocaram a posição. Ficou clara a capacidade de se vivenciar esta experiência, de deixar-se tocar pelo outro e relaxar e ou de tocar o outro com leveza. Demonstrou-se que, alguns aprendizes usaram apenas as pontas dos dedos, outros as palmas das mãos, outros trabalharam o corpo do companheiro estendido no chão, percorrendo do tornozelo até a nuca. Outros foram até a cintura. Outros, ainda, se sentiram inquietos ou impacientes ou mesmo pouco a vontade.

Tornou-se evidente a falta de concentração para trabalhar o corpo, para tocar o corpo, para conhecer as respostas e anseios do corpo, para saber sobre o corpo-próprio, do Merleau-Ponty. Essa desconcentração, inquietação, aparentou não ter sido notada pelo instrutor ou, não houve interesse em alertar, orientar, explicar ou mesmo ouvir o porquê da interrupção da série de exercícios, por alguns pares. O descuido de outros pares. Esta foi uma questão relevante observada, mas não aparentou ser percebida pelo grupo e ou pelo instrutor.

Diante do exposto pode-se inferir que o corpo-sujeito rejeitou a ideia de trabalhar noutro corpo e recusou a fazer a atividade proposta ou a fez incompleta (que era tatear e ser tateado literalmente). Algumas duplas trabalharam durante todo o tempo em que durou a música, outras pararam antes do término da mesma. Quando a música terminou as duplas trocaram de posição e aconteceu o mesmo processo de intimidação diante do corpo, alunas que trabalharam todo o corpo da sua dupla (do pescoço ao tornozelo) não tiveram seu corpo palmilhado, tiveram a massagem até a cintura, outras fingiam estar fazendo a atividade bem como a massagem do exercício proposto. Outras simplesmente pararam.

Esse constrangimento demonstrou que mesmo o aprendiz exercitando seu corpo ele ainda não o vivencia plenamente. As questões do atavismo, das amarras ficaram evidentes nas atividades sugeridas embora alguns poucos alunos conseguissem realizar completamente a atividade proposta.

Igualmente, quando Merleau-Ponty (1971) fala do corpo como um *‘nó das significações vivas’* está falando da importância do *‘corpo-sujeito’* e do *‘corpo-próprio’* na interação consigo e com o outro. Aquele trabalho com o corpo demonstrou a necessidade da quebra de paradigmas, da urgência em se entender as necessidades corporais suas e do outro corpo.

Porém como o autor fala: “o mundo vivido nunca é inteiramente compreensível [...] se traduzem um no outro sem terem necessidade de um intérprete, se compreendem um ao outro sem terem que passar pela ideia” (p.44). Talvez aí esteja a *‘trava’* devido aos preconceitos socio culturais.

Pode-se inferir, o que cada um sentiu ao ser tocado, e como cada um trabalhou o outro dentro do seu limite de sensibilidade. Embora a pesquisadora esperasse uma demonstração mais objetiva, esquecendo, momentaneamente, que a subjetividade é basilar para as emoções, sentimentos, sensações, conforme Merleau-Ponty. A atividade proposta não chegou ao seu objetivo.

Para alcançar a leveza corporal e senti-la, tendo o corpo como um instrumento de trabalho é necessário entender como o aprendiz vê o mundo, como este é percebido por ele, e como ele se relaciona com este mundo. Isso requer entender, também, as suas potencialidades e seus limites, não se podendo esquecer-se das suas amarras, os seus atavismos culturais.

Seguindo-se nas interpretações, viu-se, em outra aula, uma melhor interação com o pensamento do autor quanto a *‘percepção corporal’*. Uma vez que a prática pedagógica foi realizada de pé, de frente para o espelho onde o alunado se mostrava para si mesmo ou para os outros (seus pares) nos grupos (nas aulas), de forma descontraída já que, comumente, apresenta-se de pé, de modo mais solto, demonstrando mais sensibilidade e desenvoltura na continuidade da atividade prática, o que, na dinâmica anterior, deixou lacunas talvez porque no solo (deitados) eles reforçam seus atavismos e em pé os libera devido às constantes atividades sempre em pé, pulando, saltando, dançando.

O que se pode vislumbrar é que, quando deitados, eles se tornam mais tímidos, desatentos, inquietos, como se houvesse bloqueios neles, com eles e deles com o outro. Já em pé a reação foi diversa, aceitou-se melhor a atividade, sem encolhas. É um fato relevante levando-se em consideração que o frevo é uma dança livre, sem preconceitos, em

movimentação corpórea diversificada, diria que em algumas aulas viu-se a sensualidade a flor da pele (numa explosão coreográfica).

Assim, nesta abordagem epistemológica, tornou-se imperioso entender o viés processual que está sempre em constante construção nas práticas pedagógicas, uma vez que “a tarefa da etnografia é por vezes entendida como *‘pintar imagens com palavra.’*” (WOODS, 1999 p.157).

Diante do exposto, foi necessária a realização de leitura e releitura exaustiva para definir o que foi considerado essencial em função dos objetivos propostos. Embora se saiba que os resultados encontrados não se esgotaram por si só, mesmo na procedência do rigor científico, no que diz respeito ao registro detalhado daquilo que foi descoberto e entendido, ou seja, as anotações do diário de campo que foram resultados vindos da vivência cotidiana da Escola de Frevo.

Frente a estas ilações criaram-se as fronteiras ou os horizontes no interior dos quais se situou a compreensão e a interpretação, num círculo hermenêutico, fora do qual nenhum sentido pode emergir.

Segundo Minayo (2004), a hermenêutica, enquanto interpretação relaciona-se com o fenomenológico e o dialético, trazendo para o primeiro plano a compreensão do tratamento dos dados e das condições cotidianas da vida, possibilitando o esclarecimento sobre as estruturas mais profundas desse mundo escolar estudado.

Segundo afirmação da autora, a compreensão do sentido orienta-se por um possível consenso entre o sujeito atuante e aquele que se buscou compreender, sendo que essa colocação foi vivenciada in loco.

Na verdade a hermenêutica⁶⁹ se introduz no tempo presente, na cultura do frevo para buscar o sentido que vem do passado aplicado ao presente, numa visão de mundo própria, envolvendo, num só movimento, o que se compreende e aquilo que é compreendido enquanto prática pedagógica dançante. (dança e dançarino).

Estas experiências vivenciadas são habitadas pelo sentido estético presente na corporeidade, compreendida como campo de possibilidades, onde são retomados os sentidos e os significados da linguagem corporal.

Assim, frente a essa modelagem de sensibilidade, os aprendizes da escola palco cultuaram a figura do Nascimento do Passo, vulto marcante, cujos modos operantes marcaram

⁶⁹ É a ciência que estuda a arte e a teoria da interpretação, e surgiu na Grécia Antiga. Na filosofia, a hermenêutica é fundamentada por Hans-Georg Gadamer, filósofo alemão, que escreveu o livro *Verdade e Método*, sobre como explicar e analisar textos de forma coerente, através de métodos especiais.
<http://www.significados.com.br/hermeneutica/> Acesso em: 31/10/2013

profundamente a todos os passistas de modo direto ou indireto num tempo onde o passado está refletido no presente.

Este modelo operante do Nascimento do Passo foi observado com frequência e muitas foram as alusões ao passista amazonense, embora recifense de coração. Uma vez que quase todos os componentes da Escola faziam menção ao mestre e seu legado. Essa ilação propicia uma interpretação sobre sua influencia nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Nascimento criou, mas deixou criar, possibilitando que cada aprendiz exercitasse seu potencial sua *‘invencionice’* isto foi muito producente para pessoas com poucas oportunidades de sucesso e o frevo surgiu como um passaporte, conforme foi dito por diversos aprendizes, para uma melhor condição de vida.

Sendo assim, teve oportunidade para entender como se construíram as relações, as atividades pedagógicas, os eventos e a preparação dentro da escola palco, e é possível fazer as inferências mediante movimentos cíclicos sazonais, isto é, a cada época consecutivamente eclodiam os mesmos eventos, embora a dinâmica sempre se renovasse, principalmente na prática diária escolar.

Frente a estas conjecturas e, objetivando compreender a relação de identificação dos *‘núcleos de sentido’* que formaram a comunicação, vindos dos recortes das falas dos atores sociais, foi possível construir três dimensões temáticas definidas numa tríade dimensional, a saber: **Escola de Frevo, Linguagem do Corpo e Inovação Pedagógica** as quais contemplaram as categorias e demais unidades.

Frente a estes indicativos esclarece que foi preciso bastante cuidado para não se tornar repetitivo, uma vez que a interpretação requer apreensão da realidade estudada pela ótica da pesquisadora e esta se propôs a desvendar mistérios, a descobrir e compreender o que previamente estava escondido e pouco claro, no cotidiano da Escola de Frevo.

7.1. As práticas pedagógicas contingenciais da Escola de Frevo

I Dimensão temática - Escola de Frevo

A dimensão temática I contemplou um universo muito particular, a própria Escola de Frevo, cenário repleto de sons e movimentos, onde se pode conhecer, pelo ato de descobrir o relacionamento destes com a prática pedagógica dançante, até então impensável. Assim, se pode entender, mediante vivência interna, cotidiana, *‘como’* essa Escola de Frevo é importante, *‘como’* os aprendizes convivem com as distintas atividades e *‘como’* vivenciam suas dificuldades.

Neste caminho considerou-se a dimensão temática como o eixo central da proposta pedagógica sugerida nas células agrupadas e agrupantes, onde se pode entender o perfil da Escola de Frevo no período circunscrito de 2010 a 2012.

A tematização foi concebida como problematização de situações que dialogaram com o contexto, aqui concebido, não como objetivo, mas como interlocutor da prática educativa vigente. Neste cenário escolar, no qual ficou inserido, ressalta-se que a escolha do contexto do alunado, que não ficou apenas no interesse motivacional, mas também na possibilidade de se expor para elucidar os significados contidos no currículo da escola palco levados à execução pela corporeidade através de práticas pedagógicas dançantes.

Assim, um dos pontos relevantes nesta escola foi a existência do *‘currículos de contingência’* mencionado por Alvin Toffler (1970), onde o mesmo discorre sobre a necessidade em atender as demandas contemporâneas, frente a um melhor conhecimento, na aptidão e mais competência para a fundamentação de um novo *paradigma educacional emergente*.

Este apreciar de Toffler com vista a uma *‘aprendizagem contingencial’*, contempla as práticas pedagógicas da escola palco, com perspectivas no porvir, frente aos novos valores atuais como a *‘transitoriedade’* e a *‘celeridade’* do mesmo autor. A prática pedagógica dançante insurge como instrumento chave para a adaptação de um possível *‘currículo de contingência’*, ou seja, formar cidadãos éticos e conscientes, comprometidos com a criticidade valorativa e a criatividade cênica exigida na atualidade. Isto é: propicia condições para que haja espaços para a criação de novos movimentos corporais, na execução do frevo e cenários para a profissionalização do passista.

Assim, a ideia de cidadania delimita “o meio ecológico em que o sujeito é criado, cresce e atua como agente social e não só como indivíduo agregado a outros” (GIMENO SACRISTÁN, 2002, p.155), para então tornar-se um cidadão real.

Esta característica propicia um melhor conhecimento sobre a *vida social*, mediante os hábitos vigentes, afirmando sentimentos e comportamentos no sujeito para que este consiga assimilar e se envolver com a sociedade. Uma das funções que a educação promove é a possibilidade para que o aprendiz leve uma *vida cidadã*, ou seja, espaço para criar e trabalhar.

Nesse caso, na arte dançante. Esta perspectiva foi verificada na Escola de Frevo onde muitos aprendizes buscavam a real cidadania mediante a função de dançarino e ou instrutor na cena social, com aulas particulares, apresentações em eventos públicos via prefeitura e privados, frente à outras propostas e ou convites com ou sem remuneração.

A proposição da educação cidadã pode, enquanto produção cultural, estimular sua construção em qualquer contexto do tecido social, independente de tempo e espaço circunscrito, já que objetiva a formação do homem integral, com vista a conviver em uma sociedade que contemple os valores contemporâneos, conforme se verificou em Gimeno Sacristán (2002).

Esta tendência foi observada na Escola de Frevo quando da elaboração dos projetos para as apresentações nos polos multiculturais da cidade do Recife, onde a sensibilidade geradora de possibilidades e probabilidades promovem o sentido de futuro, de construção das apresentações para serem personificadas e apresentadas.

O índice de criação ou *‘invencionice’* como dizia Nascimento do Passo, na voz dos alunos veteranos, foi um elo de união e perseverança muito forte, grande, poderoso, pois para as apresentações cada grupo primava por um melhor figurino, por uma melhor coreografia e também cenografia, quando esta última existia. O ritmo das aulas acentuava a necessidade de práticas inovadoras, sempre com novas ideias que surgiam aos borbotões⁷⁰ e a agitação, a euforia passavam, nesses períodos, a ser uma constante.

Assim, foram construídos mecanismos que ligaram o aprendiz às chaves do tempo futuro onde se pôde observar a construção de novas posturas, de montagem de espetáculos, de movimentos e personagens através do imaginário, no concreto das práticas pedagógicas dançantes, as quais promoveram e promovem modos de aprendizagem diferentes dos modelos tradicionais.

Frente ao exposto, a execução e a posterior exibição do frevo fomentavam a *autoestima* de modo singular já que eles valorizavam bastante o fato de serem passistas. Sempre que tiveram oportunidade, exibiram-se e falaram com orgulho sobre a escola palco.

O autor Gimeno Sacristán (2003, p.56) comentou sobre um novo horizonte, atual e emergente, um “educar para a vida” visto que é preciso uma “alfabetização cultural mais exigente de horizontes muito mais amplos”.

Esta mudança de foco foi reproduzida por muitos aprendizes, demonstradas ao concederem entrevistas etnográficas onde fizeram questão de se prolongar, de não ser sintéticos e com isso explanaram, detalhadamente, sobre a importância do seu aprendizado na Escola de Frevo, sobre a diferença que as aulas de dança promoveram em seu cotidiano, além de fazer (na prática) os passos para que fosse entendido o que estes estavam pensando. Esta proposta de educar para a vida impactou, de modo positivo, muitos alunos do frevo.

⁷⁰ Jatós, jorros; golfadas, cachões. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

Eles falaram também da importância em poder ousar, inventar, idealizar e depois colocar em prática através dos espetáculos montados por eles mesmos, bem como, criar proposições, histórias, sempre embasados nos passos do frevo pernambucano, isto no caso dos alunos veteranos e dos componentes da Companhia de dança, gerando assim um encantamento nos alunos iniciantes e nos mais jovens, sempre ávidos por novos ideais e possibilidades de fazer acontecer nos eventos em evidência.

Como se pode constatar através das observações nas aulas de dança, em alguns dias o aluno iniciante obtinha a possibilidade de ousar, criar seus movimentos, e isto representa um estímulo para o jovem aprendiz que tem no instrutor, alguém que lhe promove a autoestima, credenciando-lhe para criar, para inovar conforme suas predisposições. Esta valoração do frevo surgiu e tornou-se clara desde o momento em que este aprendiz ingressa na Escola de Frevo, e mantém contato com a dança, ele continua motivado mesmo nos dias em que a aula é técnica repleta de repetição e de movimentos.

Outro ponto estimulador acontece quando o alunado tem a possibilidades de viajar com a Escola de Frevo e representar o frevo em outras paragens. Quando o grupo regressa estão com muita satisfação e disposição, sentem-se recompensados, isto os deixa aptos a outras incursões no mundo colorido e sonoro do frevo. Onde as ideias fervilham⁷¹, as conversas triplicam em comentários sobre o que foi realizado e sobre os projetos para próximos eventos.

Assim, os jovens perpetuam a *cultura local do frevo* através das práticas pedagógicas dançantes criadas, sonhadas, aprendidas e praticadas durante todo o ano na Escola de Frevo.

Quanto às *relações de troca* onde se vislumbrou a *profissionalização do passista*, a possibilidade que o aluno tem para exercer este ofício como artista, representante duma arte cênica⁷² em local específico, é deveras importante. O frevo levado às Escolas de bairros, às praças públicas, em programas da prefeitura, e nas apresentações, em outras cidades do Estado, assim como em aulas particulares, induz a uma relação de troca, geralmente promissora.

A *cidadania* de acordo com Gimeno Sacristán (2003) constitui um grande projeto a partir do qual surge uma agenda para a educação, dando oportunidade para o desdobramento de programações com práticas educativas relevantes.

⁷¹ Existe em quantidade, em abundância; ferver, pulular, agitar-se, movimentar-se em excesso, possuído por diversos pensamentos. Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa 3.0

⁷² É o conjunto de técnicas usadas na criação, direção, montagem e interpretação de espetáculos. O palco é compreendido como qualquer local onde acontece uma representação artística.
<http://www.brasil Escola de Frevo.com/artes/arte-cenica.htm> Acesso em: 02/10/2012

Assim, a Escola de Frevo agregou valores e possibilidades a toda uma população de jovens, em sua maioria carente de recursos financeiros e de oportunidades para gestar projetos próprios. A partir de uma agenda municipal, esta possibilitou e vem possibilitando incursões em meio a festivais, concursos e apresentações diversificadas. O que sugere ao jovem um papel de representante cultural do frevo em diversas localidades.

Esses intercâmbios fizeram e fazem o pulsar da escola palco, o vivenciar contextos de ebulição frente a preparativos, desde à ideação/criação, o desenho e a aquisição dos figurinos, mostrando inventividade na proposta de promover momentos mágicos, embasados em seus conhecimentos artísticos e importantes para este aprendiz.

Estes pontos são basilares da Escola de Frevo pois movimentam grande número de esperança como valor agregado à educação pernambucana, que culminam com aplausos de plateias, por vezes heterogêneas, e, nos festejos de carnaval onde a Escola de Frevo se apresenta basicamente em todo o Estado, promovendo oportunidades singulares e inéditas para diversos passistas onde, apresenta-se como o ponto mais relevante desta educação para a dança, o frevo.

Por outro lado, como já foi citado, ficou patente a carência financeira de alguns e a perseverança de tantos outros no sentido de conseguir fazer parte do grupo que compõe os eventos, embora existam aqueles que, de forma alguma, conseguem superar as dificuldades, não contam com a ajuda de familiares e assim não participam de todos os eventos.

É realmente uma experiência que enriquece a biografia desse público escolar que talvez, não contasse, em sua vida, com essas oportunidades que a escola palco lhe promoveu e continua a proporcionar. Essa casa amarela, na Avenida Norte do Recife, no bairro da Encruzilhada, possui um histórico emblemático, cujo *silêncio* é uma das tônicas da sua narração, contada aos pedaços pelos próprios aprendizes, e personagens contemporâneas (seus familiares e passistas da época).

Quanto ao *surgimento do frevo pernambucano*, ao discorrerem sobre o início do frevo, vários alunos comentaram, dentre eles Malu, uma aluna mais velha, de 35 anos, cuja avó fazia o passo nas avenidas centrais do Recife, conheceu a história e lhe transmitiu oralmente que: *‘na década de 50, Nascimento do Passo era um símbolo do carnaval recifense, e naquela época o passo não era uma dança, mas sim uma coreografia feita por todos que quisessem (...) em que ‘o aluno assegura sua identidade em sua forma de dançar, pois frevo é movimento, som e alegria.’* O alunado sente-se orgulhoso da história heróica da evolução do frevo, apesar da adversidade e controvérsia que marcam a existência do seu fundador Nascimento do Passo. O frevo existe e por ocasião do seu centenário é tido como

*‘patrimônio imaterial brasileiro’*⁷³ o que causa muito orgulho aos seus aprendizes e simpatizantes em geral.

A verdade é que, independente da veracidade dos fatos sobre o nascimento do frevo em Pernambuco, a Escola de Frevo cresceu e prosperou, apesar dos seus problemas e carências. Consta, na verdade, que houve uma ruptura e mudança de cena na escola palco, porém, independente disso e alheia a tudo, a Escola de Frevo sobreviveu e ascendeu demonstrando como cresceu e evoluiu ao longo de muitas décadas até a data atual.

Mesmo numa época onde a *transitoriedade* e a *aceleração* são fatos, estes constituem um marco na convivência cotidiana, conforme Toffler (1970), pois a Escola de Frevo exerceu a sua *função educacional* mediada pela *identidade cultural*, constituiu agentes formadores e representantes de um estilo de dança em diversos cenários, conforme ficou claro nos recortes das falas sobre o frevo pernambucano.

Paralelo a este fato o contexto conflituoso pode ser demonstrado na forma como aconteceram às *práticas pedagógicas dançantes*, num misto de alegria, beleza, leveza, mesmo em dias de cobrança e tensões. É extraordinário observar um garotinho chegar tímido e sem jeito, trazido pela mão de sua mãe, e com o passar dos dias, das aulas, das atividades este garotinho tornar-se num *‘guerreiro do passo’*.

Os instrutores, jovens passistas, implementam e reconhecem o potencial dos aprendizes, em poucas aulas e logo o identificam, seja ele criança ou adolescente, o gosto pelo som e movimento do frevo, mediante táticas e técnicas onde, pela *‘pedagogia da imagem’*, estimulam o potencial dos novos aprendizes frente às aulas, aos exercícios de saltos e aos alongamentos são demonstrações patentes dessa realidade. O que os leva, aos poucos, a demonstrarem os seus talentos e as suas aptidões.

Esta *‘ação social’* é uma realização das práticas pedagógicas, num processo de trabalho dos instrutores que estimulam o aprendiz a agir, incentivando a continuação das relações de troca que originam a possibilidade de outra ação, infere Macedo (2010).

As aulas acontecem com atividades lúdicas, interativas, sempre com a possibilidade da criação de novos movimentos. Na prática diária existe a necessidade dos exercícios de base,

⁷³ Brasília, o frevo, passa a fazer parte do patrimônio imaterial brasileiro, divulgaram fontes oficiais. A decisão foi anunciada pelo ministro da Cultura, Gilberto Gil, 10/02/2007 e pelo presidente do Instituto do Patrimônio Histórico Artístico Nacional (IPHAN), Luiz Fernando de Almeida, em Recife, a capital pernambucana. O Iphan considera como patrimônio cultural imaterial *"as práticas e formas de ver e pensar o mundo, as cerimônias, danças, músicas, lendas e contos, histórias, brincadeiras com objetos, instrumentos e lugares a eles associados"*. No Dicionário Musical Brasileiro, o ensaísta Mário de Andrade descreve o frevo como uma dança instrumental, marcha em tempo binário e andamento rapidíssimo.

<http://entretenimento.uol.com.br/ultnot/lusa/2007/02/10/ult3680u396.jhtm> Acesso em: 20/11/2012

como eles chamam, que são os alongamentos, os saltos, as piruetas, as tesouras, as tramelas, os ferrolhos, os parafusos, enfim, os passos do frevo tradição. Noutros dias o alunado tem a vivência da *'inventividade'*, estimulada pelos instrutores.

Dessa forma, a Escola de Frevo vivencia o seu cotidiano numa relação interpessoal parceira, ousando, criando personagens dançantes, já que “a vida é uma eterna dança” de acordo com Barreto (2008).

Nos períodos dos pré-eventos a euforia toma conta de todos e tudo gira em torno do frevo pernambucano, sua representatividade, sua identidade fica patente nos diversos semblantes, eufóricos e ágeis, nos ensaios, na cantina, na sala de aula, nas áreas comuns. Tudo respira e transpira frevo, alegria, colorido, entusiasmo, apresentação, afirmação e criação.

As inúmeras visitas à Escola de Frevo proporcionaram à pesquisadora escutar depoimentos como o que se segue *'A Escola de Frevo foi me propiciando uma aprendizagem significativa, pareceu que fui me encontrando nas atividades, nos movimentos (...)'*. Estas e outras afirmações demonstraram o quanto essas atividades lúdicas dançantes mudaram as muitas vidas de aprendizes que, não tinham sentido e, de repente, descobriram a escola palco, e, apreenderam a técnica e perceberam a tática e realizaram trabalhos singulares, criaram coreografias, ensaiaram, viajaram, levaram o nome da Escola de Frevo a outras partes do país e do mundo (Alemanha e Estados Unidos).

Foi como bem disse Barreto (2008, p.146): “ver nos corpos o que cada um pode expressar dançantemente e, apenas assim, as diretrizes da ação pedagógica efêmera, única e expressiva (...) que pode tornar-se realidade, também dançante”.

A importância da Escola de Frevo para a sociedade é realmente um marco decisório, um início, e para alguns, um recomeço, uma mudança de hábitos, conforme se ouviu em diversos depoimentos, ser um dançarino apto a fazer apresentações para a prefeitura, em eventos, a dar aulas em academias, ou em Escolas, é uma realização do aprendiz do frevo, que sempre acalenta o sonho de tornar-se um profissional da dança. Alguns conseguiram ir para São Paulo e Rio de Janeiro, sudeste brasileiro, regiões do país mais ricas em oportunidades.

Esta Escola de Frevo, modesta, pequena, abriga grandes sonhos sonhados... Como esta metáfora: *'Viver da arte, pela arte e para a arte'*.

7.2. A corporeidade como instrumento de aprendizagem

II Dimensão temática - Linguagem do Corpo

A dimensão temática II discorreu sobre a corporeidade enquanto instrumento de aprendizagem frente a uma Escola de Frevo que tem como currículo a dança, especificamente o frevo.

A dança tornou-se uma importante forma de comunicação e expressão na atualidade, está fortemente enraizada na cultura local. A Escola de Frevo propõe-se a contribuir para uma mudança de paradigma, ajudando o aprendiz a desenvolver o seu potencial, levando-o a perceber o mundo como *'teias de relações'* multifacetadas entre as artes cênicas, a sociedade, a cultura popular e a vida.

A construção de espaços plurais está relacionada a uma educação aberta com possibilidades diferentes de estar no mundo e de atuar sobre ele, dentro de seu grupo social onde os indivíduos se moldam e se diferenciam a partir de suas relações e vivências sociais através das quais vão construindo formas próprias de ver e sentir o mundo, desenvolvendo, assim, sua consciência individual e coletiva, aduz Souza (2002).

A Escola de Frevo possui, em seu interior, o *'princípio da diversidade'* não somente cultural, mas uma diversidade de expectativas de seus alunos, que, certamente, estão relacionadas à sua construção sociocultural.

Esta perspectiva encontra respaldo no sentido de transformação radical, nas obras do autor Paulo Freire onde se vislumbra a possibilidade de uma sociedade mais democrática, proporcionando, a todos, as oportunidades de uma educação em liberdade para a libertação com possibilidade de crescimento humano explana Freire (1983).

Nesse cenário, a Escola de Frevo contempla a dança como um processo de aprendizagem que se integra, articulando o conhecimento intuitivo ao racional, o conhecimento individual ao coletivo, respeitando o aprendiz e dando-lhe a liberdade de criação e de ação sobre o significado da arte de dançar; valoriza também a relação que ele estabelece consigo mesmo, com a vida em sociedade e com o cotidiano. *Como?*

Desenvolvendo a sabedoria do corpo que consiste na percepção de si, do mundo e do outro através dos sentidos; pela construção das *'teias relacionais...'* porque a dança, como toda expressão corporal de arte, também tem seus encantos e mistérios. A compreensão da percepção como atitude corpórea requer uma abordagem onde as sensações são compreendidas através dos movimentos do corpo.

Estes, à medida que são executados, provocam configurações da corporeidade pela percepção que é a sensibilidade estética as quais, colocadas como campo das probabilidades para a experiência do sensível, tornam-se movimentos, não como pensamento de ver ou de sentir, mas como criação, expressão e ação corporal, através da linguagem sensível do corpo, configurando possibilidades de outro arranjo para o conhecimento, expresso na dimensão estética de novo movimento.

O logos estético exprime o universo da corporeidade, da sensibilidade, dos afetos do ser humano em movimento no mundo e imersos na cultura e na história, criando e recriando, comunicando-se e expressando-se ao som da melodia e complementando-se na visão do belo.

As modificações realizadas pelos órgãos do sistema nervoso periférico aferente,⁷⁴ que criam novos estímulos sensitivos pelas fibras motoras eferentes do sistema motor através de movimentos circulares, são verdadeiras transposições energéticas conforme Marleau-Ponty (1975,1994).

Este processo dinâmico assegura a regulação flexível de que se tem necessidade para dar conta do comportamento efetivo, numa relação recursiva entre a organização motora corpórea e o sistema nervoso central, gerando assim, a autonomia necessária para a execução do movimento corporal dançante, como as apresentações realizadas pelos alunos da Escola de Frevo nos diversos eventos presenciados.

Assim, a percepção identificou-se com os movimentos do corpo e redimensionou a compreensão do ator social no processo do conhecimento, a percepção não nasceu em qualquer outro lugar, mas emergiu do recesso do seu corpo conforme foi entendido, mediante recortes descritos por alguns alunos da Escola de Frevo que disseram: *‘A criação acontece de acordo com os acordes musicais e do que se pretende construir e demonstrar’*; *‘Os elementos que inspiram o movimento, vem de dentro, a construção é individual e deve ser leve, suave...’*

Estas inferências puderam compor a interpretação mediante as falas dos atores sociais, quanto ao *‘como’* aconteceram, surgiram, as expressões de significação, do sentimento e da emoção, descritas nas subcategorias *‘E’ - O corpo como expressão do sentimento e da emoção* e *‘F’ - O corpo como instrumento de dança*, ambos descritos no capítulo seis.

Estas colocações remeteram a percepções diversas e relacionadas às incertezas, ao indeterminado, delineando, assim, o processo de comunicação entre *‘o dado’* e *‘o evocado’*, onde o sentido dos acontecimentos está na corporeidade e não em uma essência desencarnada, fora do corpo, uma essência sob *‘nós’*, uma vez que a nervura comum do significante e do

⁷⁴ O sistema nervoso periférico pode ser funcionalmente dividido em um componente aferente (sensitivo) e um componente eferente (motor). <http://sistemanervosnow.blogspot.com.br/> Acesso em: 20/11/2012

significado forma uma aderência, uma reversibilidade de um ao outro, como nas coisas visíveis onde se formam as dobras secretas da carne e do corpo revestidos de pele.

Assim, é fundamental compreender a dinâmica do corpo em movimento, o movimentar-se, a noção de reversibilidade dos sentidos conforme Merleau-Ponty, este não atribui um espaço ordenador à consciência, mas compreende a circularidade entre “processos corporais e estados neuronais, entre corpo e mente articulada pela comunicação entre os sentidos” (MERLEAU-PONTY, 2005, p.148).

Dessa forma, a *‘reversibilidade’* consiste numa “circularidade de atos e de ações que afetam o corpo e ao outro corpo, reciprocamente, articulando-os numa conjunção de corpos a suscitar uma espacialidade” (Ibid, p.148).

Assim, há uma reversibilidade daquele que vê e daquilo ou daquele que é visto. A intersecção de suas metamorfoses consiste na percepção (Ibid, p.148).

Essas trocas se dão no encontro com a diferença, com a alteridade, de modo que se assegure uma identidade no contraste com o outro, sem, todavia, anular as contradições. O movimento é particular, embora plural e diferenciado, perfazendo o jogo do uno e do múltiplo, promovendo a distribuição e a localização dos corpos no espaço.

Toda essa movimentação corpórea foi observada, descrita e decrepitada nas apresentações realizadas pela escola palco (vista em capítulos anteriores).

A análise da narrativa impressa nas práticas corporais, nada mais é que um processo de identificação da dramaturgia, da imagética e da escritura do corpo, em cenários mais amplos, ou seja, os palcos povoados pelos corpos.

Pode-se, neste viés, reconhecer, de um lado, os sentidos e os significados impregnados na manifestação cênica da cultura corporal, e, de outro lado, nas formas como o corpo vem sendo representado, desenhado, documentado e teorizado em sua produção e em seu registro, mediante as práticas pedagógicas dançantes.

As apresentações da escola palco revelaram estas diversas dimensões informacionais em diversos tempos, lugar, circunstância e consenso social, demonstrados no pulsar das expressões corporais.

A abordagem criativa da dança na Escola de Frevo, além de provocar um diálogo com a cultura corporal e sua linguagem (cênica, imagética e escrita), possibilitou, também, a vivência de suas variadas expressões, explorando diferentes materiais onde a experiência perceptiva é uma experiência corporal e o movimento do sentir são os elementos chaves da percepção.

Assim, os materiais intangíveis como as ideias e a inventividade materializada pelos movimentos corporais, constituem a *reversibilidade*, ou seja, há comunicação entre os diferentes sentidos, como o apalpar pelo olhar, o ver pelo tato, ou pelas mãos, sempre relacionados à motricidade, propõe Merleau-Ponty (2004).

O estudo sobre o frevo apresentou a movimentação corpórea recodificada pela reversibilidade que apresenta o corpo na experiência do movimento, característica confirmada pela interação entre os sentidos.

Mediante as inferências propostas, constatou-se a necessidade de se buscar outros conhecimentos complementares sobre a linguagem do corpo num universo mais amplo, de mais referências, de desmistificação da sua imagem, não apenas como um elemento ou um espetáculo solo, mas a maneira como se buscou entendê-la *'como um conhecimento significativo'* para as ações corpóreas.

Nesta vertente a linguagem corporal pode ser explorada mediante o universo complexo, recheado de ricas nuances, frente aos diversos movimentos, mesmo aqueles entre corpo e mente, interligados pela comunicação entre os sentidos, explica Merleau-Ponty; foi enriquecedor, também, articular a fusão das linguagens artísticas corpóreas às práticas pedagógicas.

Assim, como a música na produção de sons, o corpo na construção de movimentos e da percussão rítmica na construção de notas musicais, especificamente no trabalho com o ritmo e o estilo, pode-se verificar que os movimentos rítmicos do frevo têm seus estilos, ou seja, o tradicional, o clássico, o brincante, o circense e o contemporâneo. Bem como se percebeu no desenvolver deste trabalho, a ousadia para a improvisação e para a composição coreográfica, modulando e diversificando conforme satisfaça aos sujeitos da ação, isto tornou o frevo singular.

O frevo apresenta uma linguagem própria revelada a partir das coreografias corporais, e, assim, como nas artes cênicas, promove a interpretação e a representação de personagens, deslinda ideia e uma evocação de sentimentos, concedendo à dança uma *'alma'* necessária ao processo de criação e posterior apresentação.

A linguagem corporal foi tida como o cerne do currículo, a cultura corporal tornou-se o eixo norteador das diversas atividades assumindo uma postura profissional em defesa do lúdico, do prazer, da participação, como tributos sempre presentes no fazer pedagógico da escola palco.

A conscientização corporal é, simultaneamente, pessoal, cultural e histórica, uma vez que essa dimensão representa a estrutura do fenômeno humano sem reduzi-lo a nenhum de

seus elementos posto que o alunado é um ser integral, formado pelas distintas dimensões, embora elas estejam interconectadas, e no movimento circular onde cada uma das dimensões se apresenta e se esconde, alternadamente, dependendo do contexto escolar contemplado.

Assim, concluiu-se que a corporeidade, como instrumento de aprendizagem, frente ao exposto, através da cultura escolar, possui significado representativo, daí a constatação de que a relação corpo educação por meios da aprendizagem é o entrelaçar da sensibilidade com a racionalidade onde se mostra, pela criação de formas comunicativas expressas na corporeidade, toda a pujança do fazer pedagógico dançante.

A corporeidade, assim concebida, revelou toda a sua tradição cultural carregada de todos os signos tatuados em sua trajetória, estando, portanto, com seu corpo atravessado por marcas, por estigmas que deverão ser removidos na transcendência epistemológica de novos olhares-conhecimentos.

É este corpo que realiza a síntese perceptiva e intersensorial nessa espécie de sabedoria prévia à reflexão que está incrustada no mundo e a ele nos permite aceder.

É a adoção de uma escrita comprometida com o *'novo - conhecer'*, carregado de significados que remetem a distintas dimensões com a preocupação centrada na corporeidade do aprendiz, que se preocuparia em ter conhecimento e comportamentos compatíveis com uma prática escolar futurista.

7.3. Um paradigma emergente contemporâneo

III Dimensão temática - Inovação Pedagógica

A dimensão temática III contemplou a Inovação Pedagógica enquanto possibilidade de uma prática que ponderasse as urgências das demandas atuais, frente à desconstrução de paradigmas tradicionais para a reconstrução de outros paradigmas emergentes, inovadores.

Na trajetória para novos paradigmas, os paradigmas anteriores deixam de ter valor hegemônico e vão perdendo a primazia tornando-se frágeis, questionáveis, frente às novas demandas embora continue a ser pontos de embasamento, apoio e reflexão.

Urge dar ênfase aos novos rumos dos acontecimentos assim como entender quais os caminhos da aprendizagem, enfatizando aqui, a relevância das ações humanas construídas as quais foram e são os pilares basilares para as futuras realizações, podendo se usar, com maior inteligência, a autonomia e a responsabilidade centrada em uma educação para o futuro onde se prima por uma educação que considere em última instância, o ser humano aprendente e ético.

A educação, nessa vertente, pode criar as condições objetivas e subjetivas para que surja uma educação realmente inovadora onde seja possível criar uma alternativa pedagógica que favoreça ao aparecimento de um novo tipo de aprendizagem que enfoque possibilidades futuras de resolução de questões mesmo que, num primeiro momento, possa ser rotulada como utopia, senão vejamos:

Sem a utopia, não existiriam perspectivas, nem horizonte profundo; sem a ação, a utopia se desfaria em abstração e em sonho delirante. Portanto, a utopia deve tornar-se concreta. [...]. As raízes da utopia consistem no fato de que o homem ainda não é um ser satisfeito, porque ainda não é perfeito, porque o mundo ainda não é acabado (PIERRE FURTER, 1976, pp. 44- 45).

Num primeiro momento, diante desta utopia, compete aos educadores uma ousadia frente aos novos desenhos educacionais, frente às necessidades atuais e ao seu alunado mais consciente, perspicaz e curioso.

Cabe, portanto, ao novo educador a revisão e quiçá o refazer do modelo Escola de Frevo, mesmo em uma Escola Municipal de Dança, de currículo distinto, focada numa pedagogia dançante e que não está dissociada dos princípios básicos de uma pedagogia transformadora, conforme Paulo Freire (1983), que seja capaz de mudar comportamentos, e de reconstruir arquétipos emergentes.

Assim, frente a esse caldo cultural, emergiu a necessidade de um novo olhar, de uma mudança de hábito na área educacional, visto que na contemporaneidade as certezas transformam-se em incertezas, isto é, o progresso é possível, porém incerto, o tempo já não é cíclico como nas sociedades passadas, mas em movimento de circularidade, assim, já é tempo de se rever os valores.

A isto se acrescenta a '*celeridade*' e a '*transitoriedade*' dos valores propostos pelo autor Alvin Toffler (1970, 1980) que gerou proposições, as mais diversas, inclusive para emergir a criatividade na área educacional que ele pontuou, também, sobre a '*impermanência*' e a '*fragilidade das relações*'.

Isto pode ser constatado na Escola de Frevo quando um componente da Companhia de dança mudou-se para São Paulo, e passados alguns meses já não se falava mais sobre o colega e muitos até já tinham esquecido a sua frequência na escola palco.

Frente a estes novos fatores surgem outros valores agregados onde se tem a impressão de que o conhecimento, antes tão sólido, hoje é uma nave em um oceano de incertezas, o que foi certo ontem hoje já há dúvidas sobre sua veracidade, surge a imperiosidade das escolhas

em curto prazo, as ações implicam em decisões que não têm durabilidade, isto devido ‘*a ecologia da ação*’ ou seja, ao se empreender uma ação, qualquer que seja ela, logo esta começa a escapar de suas reais intenções, perdendo valor, ou mesmo ficando obsoleta.

Esta ação penetra em um universo de interação e, seu autor, não tem mais controle, mesmo se tentar corrigir sua rota, caso seja uma rota não desejada ou se pretender torpedeá-la para voltar à origem, não consegue. Isto foi presenciado na Escola de Frevo ao se disponibilizar imagens via celular na rede social, um novo passo de frevo, um movimento criado, um gesto ao acaso, click! Pronto. Já não pertence ao autor.

Esta realidade compõe o cotidiano da sociedade atual. Isto ocorreu na escola palco quando da criação de um passo de frevo e logo a seguir este já estava sendo mudado, transformado e daí passava a ser de todos já que alguns já copiavam e outros o capturavam em imagens. Tornou-se uma realidade. E, no outro dia, aquele passo já era inspiração para um segundo passo de frevo.

Essas inovações aceleradas foram passadas pelo coreógrafo suíço, Furter ao incentivar a criatividade do seu alunado, utilizando o que ele denominou de ‘*pedagógica da imagem*’. O educador suíço Pierre Furter (1976), veio ao Brasil estudar o método Paulo Freire e acompanhar a Campanha Nacional de Educação⁷⁵. Influenciado pelo método freiriano, introduziu, na coreografia, a inovação, o criar, onde a imagem é usada como ícone e não como forma discursiva a qual desenvolve, no aluno, a possibilidade de imaginar, manipular as utopias e sonhos humanos para representá-los através da expressão e comunicação no palco escolar e, quiçá, da vida.

Assim, as oscilações expressivas e expressadas das práticas pedagógicas dançantes da escola palco, puderam inspirar e enriquecer as possibilidades de criação dos movimentos assim como da coreografia. Os conteúdos foram ligados uns aos outros e foram constantemente lembrados nas aulas de acordo com as necessidades do alunado e incentivo do instrutor. Acrescenta-se, ainda, que esses alunos de potencial artístico considerável, tinham e têm, também, a oportunidade de contribuir diretamente no planejamento das aulas por ocasião da construção dos projetos para os eventos.

No processo de criação daquela Escola de Frevo consta como uma das características importantes do processo de aprendizagem a forma como ele aconteceu e acontece por meio de procedimentos, de improvisação ou elaborações coreográficas, por ocasião dos eventos.

⁷⁵ Informação concedida por Lutgardes Freire, filho do 1º. matrimônio do autor Paulo Freire. http://acervo.paulofreire.org/xmlui/search?fq=dc.subject.pt_BR:%22Furter,+Pierre%22 Acesso em: 02/10/2012

Na intenção de melhor representar o jogo acrobático da dança, através de movimentos corporais circulares ou não, expressos pela corporeidade na dança, as atividades didáticas corporais acontecem favorecendo a criatividade que, por não ser inata ao ser humano, precisou ser despertada em alguns aprendizes, daí a necessidade do sonho, do utópico, para se poder contemplar todo um mundo imagético e imaginário contido no íntimo do educando.

Além disso, o trabalho de criação foi um elemento constante na proposta pedagógica escolar, tanto pelos resultados que foram capazes de promover, a médio e longo prazo, em termos de expressão cênica e de capacidade de comunicação dos conteúdos desejados, quanto pela presença de desmistificação dos preconceitos que aos poucos foram sendo superados à medida que entravam em confronto com as novas concepções de corpo, de homem, de mulher, de mundo e de sociedade e de dançarinos.

As situações cotidianas, as ideias estáticas obsoletas que muitos jovens viveram, foram se remodelando pela prática da dança mediante flexibilização de ideias, conceitos, atos e atitudes.

Uma vez que a Escola de Frevo prioriza o artista antes do sujeito e o cidadão antes do aluno, esses novos conceitos vão pela '*bricolage*' reconstruindo e melhorando o olhar desses jovens frente a si mesmo e ao mundo que os rodeiam. Foi rico e inesperado observar a mudança de comportamento no dia a dia e entre os diversos semestres graças à dança.

Esses processos puderam ser utilizados como síntese dos trabalhos produzidos numa aula, numa oficina, num seminário ou num festival que diante das representações demonstraram o esforço e a perseverança de uma Escola de Frevo que sempre se empenhou para fazer a divulgação, em outros cenários, das suas práticas pedagógicas, oportunizando aos passistas, com suas criações, a divulgar o frevo pernambucano, nos mais diferentes lugares mesmo enfrentando dificuldades econômicas.

Cada obra dançante exige, do dançarino, outra faceta ou novas formas de compreender e de se relacionar com cada nova criação, ensaiada e apresentada, e isso, conseqüentemente, exige um entendimento mais aprofundado do dançarino em relação a si e ao mundo já que o processo da criação acontece quando as ideias se tornam movimento para o dançarino, antes surgem as ideias que se materializam numa atitude, numa ação e a seguir brotam as temáticas escolhidas que, pelas práticas, formam as novas coreografias.

Assim, esses conteúdos podem ganhar forma em seu corpo que se dispõe a ser veículo das suas experiências mais pulsantes e, sobretudo, daquelas experiências que muitas outras pessoas vivenciaram em tempos passados, experiências que foram vividas e resurgem numa

outra modalidade, e que se revelam, na sua obra, (a coreografia) num prenúncio, numa junção do passado com o presente visando ao futuro, pois a criação é livre de amarras e tabus.

Nesta concepção o dançarino constrói a sua coreografia tomada pela expressão de conteúdos que emergem das profundezas do seu inconsciente, requerendo, do aprendente, uma maturidade, uma entrega, uma criação, uma prática sem igual, pois muitos outros colegas dependem da sua criação. O coreógrafo enche-se de coragem para abrir caminhos para a sua obra seja ela individual ou coletiva na intenção de, no dia da apresentação, tudo estar a contento.

Com o olhar voltado ao processo criativo, a dança fez e faz parte da vida do aprendiz da mesma forma que o desenhar e o fazer conta, faz parte da vida do estudante da Escola formal. Nesse sentido, pode se inferir que o processo criativo coreográfico para alcançar sucesso e cumprir seus objetivos precisa, entre outras coisas, estar mergulhado na criatividade, originalidade e imaginação, ferramentas *'matéticas'* da prática pedagógica dançante.

E este ponto foi observado nos participantes da Companhia de dança e da Escola de Frevo, mediante a efervescência acontecida nos períodos próximos à execução dos eventos, conforme se observou durante o tempo de permanência em campo.

Também se confirmou, nas observações, o engajamento dos eventos com a realidade do cotidiano, como foi o caso da *'Cantata de Natal com o Baile do Menino Deus'*, por exemplo, onde os coreógrafos se preocuparam com o vocabulário próprio, além de veiculares valores, estética, situações sócio culturais, políticas e ideológicas, religiosidade, tudo adequado ao público ouvinte já que conta uma história passada, mas que precisa ser atualizada para ser entendida hoje. Outro fator relevante observado foi com relação aos detalhes do espetáculo, o cuidado no aspecto vivencial para promover um entendimento do público e assim promover uma interação do público com os participantes do espetáculo.

Essa estratégia de trabalho, além de incentivar os familiares e as pessoas do bairro a ir prestigiar as representações, desmistificou a ideia ultrapassada que se tinha sobre as apresentações dançantes serem de difícil compreensão, na verdade elas visam promover a integração e a inclusão social além da democratização da dança.

Mais um ponto relevante, com relação à dança do frevo, foi o cuidado em facilitar o acesso da comunidade para vir aprender alguns passos do frevo nas oficinas, com isso tentava-se, a cada ano, desmistificar que esta expressão cultural, frevo, é difícil de aprender, daí a divulgação das oficinas promovendo assim a interação maior com a sociedade.

Frente ao exposto, pode-se complementar através de Peter Woods (1990), que a abordagem interacionista está apoiada na ‘*démarche*’ etnográfica e centrada no aspecto qualitativo, o que permite compreender as mudanças que ocorrem nas relações sociais, e como elas ocorrem e, também, ver como se transformam as visões de mundo.

Isto foi verificado no período em que se trabalhou no campo. Deste modo, a mudança e a inovação permitiram estabelecer relações significativas entre diferentes saberes, distintos comportamentos, diversas atitudes e de maneira progressiva, porém, gradual, onde se foi adquirindo uma perspectiva mais elaborada da complexa realidade conforme a sequência cronológica anual.

Verificaram-se mudanças pontuais, mas inovação em larga escala ainda está no porvir, de tal modo que para melhor compreensão do que venha a significar a inovação, do ponto de vista da mudança inspirado na ruptura, consideram-se plausíveis entender a inovação pedagógica como processual, enquanto paradigma emergente contemporâneo, com um caminho a percorrer.

Dessas perspectivas, deduziu-se que há a possibilidade de práticas pedagógicas inovadoras mediante os componentes valorativos da atualidade, oportunizando desenvolver engenhosidade para atualizar demandas, porém é um processo que ainda está se construindo.

7.4. Uma síntese interpretativa contextualizada

No presente capítulo é possível observar, numa abordagem qualitativa de interpretação etnográfica, as categorias de análise, onde se vislumbrou entender e pontuar a forma como as práticas pedagógicas dançantes, mediadas pela corporeidade, compuseram o cenário da escola palco.

Através dos recortes das falas dos atores sociais pesquisados e do alunado, verificou-se como essas práticas pedagógicas contribuíram para o crescimento desse público e como o simbolismo imagético pode construir paradigmas pela corporeidade num cenário escolar, frente às novas relações que induziram à produção de novos conceitos, devido às demandas mais atuais.

Assim, construído por uma tríade dimensional, Escola de Frevo, Linguagem do Corpo e Inovação Pedagógica, pode-se interpretar ‘*núcleos de sentido*’ que, arquitetados no processo de articulação e de revelação da compreensão através dos dados obtidos nas narrativas dos próprios atores sociais pesquisados, foram deslindando o pulsar da escola palco, e entendendo-se o seu funcionamento e relacionamento, possibilitando, assim, um desvendar de

mistérios, um descobrir e compreender o que previamente estava escondido e pouco claro no cotidiano da Escola de Frevo.

Frente a esse cenário criaram-se as fronteiras ou os horizontes no interior dos quais se situaram a compreensão e a interpretação da *'teia relacional'*, buscando, na cultura do frevo, o sentido pedagógico das práticas, onde a inventividade, o lúdico, o belo e a corporeidade permearam todo o processo de aprendizagem.

Pode-se verificar e interpretar como surgiu o interesse motivacional, quais os significados contidos no currículo da Escola de Frevo executados pela corporeidade através de práticas pedagógicas dançantes, e como a inventividade, a criatividade, o lúdico e a sensibilidade compõem o cotidiano escolar daquela entidade, numa época de valores céleres e transitórios.

A Escola de Frevo foi um cenário diferente frente a um trabalho singular, onde a ousadia caminhou junto com a cientificidade, a literatura com a cotidianidade, buscando, nos aprendizes, seres humanos jovens, utópicos, perspicazes, audazes, ágeis, mas ao mesmo tempo, sensíveis, sonhadores, perseverantes, criadores e criaturas dos seus próprios movimentos, práticas que justificassem, eficientemente, esta ação investigadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mas é preciso ter força, é preciso ter raça, é preciso ter gana sempre, quem traz no corpo essa marca, mistura a dor e a alegria... Mas é preciso ter manha é preciso ter graça é preciso ter sonho sempre, quem traz na pele essa marca possui a estranha mania de ter fé na vida

Milton Nascimento

Compreendendo o conhecimento como processo dinâmico e contínuo, concebeu-se que todo produto final da análise de uma pesquisa assume caráter de incompletude. Por isso, não se pretendeu elaborar conclusões definitivas ou generalizações, mas aproximações que subsidiaram as discussões sobre as práticas pedagógicas da Escola de Frevo mediadas pela corporeidade.

Neste sentido, apresentaram-se algumas considerações a respeito das análises realizadas ao longo desta pesquisa. Durante a investigação, buscou-se compreender, descrever para depois interpretar como essas práticas pedagógicas aconteceram no interior da escola palco, respaldando-se na análise de conteúdo, mediante a fala dos aprendizes da referida instituição escolar municipal.

Para tal, tomaram-se como referências de análise a linguagem educacional da corporeidade, a funcionalidade da Escola de Frevo na atualidade, formas, dimensões e vínculos, nos espaços sócioeducacionais., buscando-se entender as novas formas de aprendizagem as quais serviram de referência para fundamentar o presente estudo. Além do aporte teórico epistemológico da microssociologia, pela qual se buscou um paradigma emergente, o que permitiu vislumbrar a possibilidade da Inovação Pedagógica.

A emersão deste paradigma complexo, que surge na cultura científica, constrói-se nas e pelas falas dos sujeitos pesquisados, fazendo alusão à incompletude do ser social, que, está implícito na natureza, porém, distinto desta, em face de uma conjunção e ao mesmo tempo disjunção deste com a natureza, conforme Edgar Morin (2003), Jesus Sousa (2007) e Alvin Toffler (1970), pois estes autores discutiram sobre uma educação futurista, quiçá, vindoura.

Neste sentido, fez-se necessário e urgente uma reforma de pensamento, que contemple aquilo que, inegavelmente, é complexo, os vínculos com um passado recente, conectados às experiências atuais vividas em atividades autênticas do fazer pedagógico, pelas práticas, muitas vezes descontextualizadas do real, embora inseridas no contexto escolar, em conformidade com o autor Carlos Fino (2009), nas relações interpessoais, frente às tensões, às carências e aos conflitos no interior da instituição escolar.

Assim, pode-se observar a possibilidade de que uma proposta educativa já esteja se instalando, gradualmente, nas diversas aprendizagens contemporâneas. Todavia, essas ponderações não implicam numa certeza do porvir, luta-se, acredita-se, mas na realidade, o que é preciso é a compreensão de que, embora haja algo possível a fazer, este ainda está no porvir, no futuro que se desenha como o invisível do real.

Sabe-se que o cotidiano escolar é complexo e multidimensional, portanto, são minúsculas as situações que aparecem como desafios. É preciso enfrentá-los, conduzi-los para intercâmbios, para consensos, enfim, para comunicações entre os atores sociais, com criatividade na ação que faz parte deste paradigma complexo na atual realidade.

Frente à cotidianidade, escutar as vozes dos aprendizes da Escola de Frevo e observar as interfaces da qualidade e da harmonia dos gestos, da postura e do olhar, foi fundamental para entender como os educandos perceberam e conseguiram vivenciar a sua corporeidade e, conseqüentemente, suas práticas pedagógicas na sala de aula.

Assim, a pesquisa qualitativa situou-se, no presente estudo, na perspectiva das epistemologias construtivistas, onde o termo interpretação ficou associado à vertente etnográfica, no sentido de que o objeto da pesquisa foi elaborado solidariamente com o processo e a posição da investigação.

Sendo assim, foi solicitada uma análise etnográfica constitutiva, onde se deslindou a possibilidade de mostrar, efetivamente, os procedimentos pelos quais o social se reúne localmente e, portanto, se institui '*nas*' e '*pelos*' práticas institucionais dos aprendizes.

Neste viés da etnopesquisa, o recurso metodológico interpretacionista foi proposto para se puder descobrir o sentido das mensagens de uma dada situação comunicativa, onde pela microsociologia interpretativa se trabalhou no nível '*elementar*' da interação social na vida diária escolar deste público alvo.

Igualmente pretendeu-se, pelos significados do real vivido, contemplar tudo o que foi dito nas entrevistas etnográficas, no depoimento verbal, na gestualidade, nas imagens fotográficas e nos silêncios, embora se tenha selecionado, mediante recorte do diário de campo, o que foi realmente relevante no dia-a-dia pesquisado para o presente trabalho.

Tal fundamento teórico embasou o aporte metodológico, utilizando a etnopesquisa, a qual serviu como suporte para se compreender como os atores sociais se relacionavam numa metodologia empírica, que dependeu da fala dos atores sociais e da interpretação da pesquisadora, ambas partilhadas numa '*descrição densa*', de acordo com Clifford Geertz (2008).

De tal modo que a contextualização, inspirada na etnopesquisa de arcabouço teórico-metodológico adotado, se deu porque foram compreendidas as relações sociais que mudam tanto quanto as pessoas em formação e se transformam, assim como alteram as suas visões de mundo, como também muda a realidade. A Escola de Frevo se transformou conforme o ingresso de novos alunos, depois de eventos, principalmente os grandes, ou seja: eventos realizados nos fins do primeiro e segundo semestre, onde a Escola toda participa, crescendo o interesse pelas aulas de frevo.

Esta mudança acontece também devido a diversas variáveis, tais como questões econômicas particulares, a intenção de se profissionalizar como dançarino, as possibilidades de emprego em outras localidades, o sentir-se incluído nas relações interpessoais, enfim, nas situações do cotidiano, pela própria mudança.

Foi necessário, então, saber interpretar a realidade circunscrita, fazer opções das ações, buscando entender o que pretendia ser mostrado pelo sujeito, tendo sempre em mente a incerteza do porvir. Com esta consciência, verificou-se o surgimento das práticas pedagógicas pelas falas e demonstrações empíricas dos sujeitos, ficando isso claro quando surgiu o confronto de todos os lados, as incertezas e as escolhas. O que contemplar e o que descartar, tendo sido essas as alternativas delicadas que foram se construindo, frente às novas opções e consequentemente fazendo os recortes mais pertinentes para o presente estudo.

Urge aprender a enfrentar as incertezas, já que se vive numa época de mudanças, onde os valores são ambivalentes, céleres e transitórios. A educação do futuro pressupõe esses novos valores, pois foi preciso *'ter olhos de ver e ouvido de ouvir'* para ir se familiarizando com este cotidiano escolar de práticas pedagógicas de frevo em transformação.

Todavia, não se podem destituir, assim de pronto, as consciências dos valores do passado; os alunos da Escola de Frevo têm uma história de vida, difícil, pobre, sofrida, mas que não se pode excluir, pois esse passado embasa o presente, tem seu valor e precisa ser respeitado. Daí a necessidade de uma maior atenção quando foi preciso fazer a seleção dos recortes, contemplando o que aparentou maior relevância no diário de campo.

Ao fazer parte da escola palco, estes jovens iniciam uma caminhada diferente da que vinham trilhando, como foi o caso da aluna Érica, que falou em seu depoimento, sobre a mudança que o frevo lhe tinha propiciado. Uma jovem residente em localidade de alta periculosidade, pobreza e violência, que conseguiu se matricular na escola palco e daí superar as adversidades, refazendo a sua história, tornou-se referência em sua comunidade, a Ilha do Joaneiro, divulgou o frevo em outro país, tornando-se um exemplo a ser seguido.

Ações surpreendentes como estas foram verificadas na pesquisa, como a jovem aprendiz que, antes, vagava pelas ruas dos bairros próximos à Escola de Frevo, e, atualmente, apresentou um trabalho consistente, com um objetivo de vida exercendo a sua cidadania com dignidade.

Neste padrão específico, a aluna demonstrou perseverança e alegria, dando mostras para a maioria do alunado da Escola de Frevo. Então, as ideias que circularam dentro deste contexto educacional, pelas significações descritas sobre o mundo do frevo através do olhar do ator social pesquisado, são de possibilidades e realizações futuras, de profissionalização, ascensão social e consequente mudança de paradigmas.

Tudo isso oportunizou conhecer os novos processos de aprendizagens no mundo das práticas pedagógicas escolares, no caso dançantes, vivenciadas de dentro.

O acesso às significações dadas pelo alunado foi, de fato, a única realidade buscada e estudada. A realidade definida desde dentro pelo próprio aprendiz do frevo, mediante entrevista etnográfica, observação participante e análise das imagens.

Assim, buscaram-se as estruturas significativas do objeto estudado, que expressaram os valores e a conduta dos sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem, que permitiu apreender o que subjaz a tal processo e identificar os significados atribuídos pelos sujeitos e as dimensões integrantes do mencionado processo, mediado pela corporeidade.

A corporeidade manifestou, assim, uma pluralidade de relações que foram fundamentais para a educação, incluindo, também, a subjetivação das ideias, dos sentimentos, das emoções, com ou sem intenção, mediante a percepção e o espaço-temporalidade, num mundo de significados do corpo consigo mesmo e com outros corpos, com os objetos do seu mundo, ou com as coisas que se elevam no horizonte de sua percepção. Assim, os alunos demonstraram como a corporeidade integra as práticas pedagógicas dançantes da escola palco.

O corpo humano foi percebido e entendido como a permanência que consentiu a presença das *'coisas manifestas'*, numa perceptividade onde se tornou *'o espaço expressivo por excelência'*, que delimitou o começo e o final de toda a ação criadora nessa escola palco, desde a criação, passando pelas ações, até às apresentações dos eventos, sem a necessidade de panos de fundo, como se viu nas apresentações realizadas nas aulas e nos ensaios. Foi um fazer pedagógico, *in loco*, tão somente, o corpo e o movimento do ator social.

O corpo confere um significado e a sua utilização o faz passar por um processo de aprendizagem, construtor de hábitos e propiciador do desenvolvimento das habilidades, pois o corpo possibilita a experiência vivida pela capacidade de se movimentar, o que permitiu o

entendimento sobre as práticas pedagógicas realizadas através dos exercícios corpóreos nas aulas. O corpo, sujeito da percepção, apresenta tanto a refletividade considerada como atributo da consciência, como a visibilidade, propriedade característica do objeto, assim ele *‘é o visível que se vê, um tocado que se toca, o sentido que se sente,’* conforme Merleau-Ponty (1971,1994).

O corpo com o seu foco irradiante primeiro e principal constitui movimentos corporais impingidos de sentidos e significados, de ludicidade, de sensualidade, de movimentos estéticos e até políticos, pois, sem uma filosofia de corpo que permeie a educação, esta se torna vazia, pois qualquer atitude corpórea está permeada por um modo de ser, tendo isto sido observado nos discentes da escola palco.

Para se compreender o contexto onde tais manifestações foram construídas, geradas e modificadas, bem como se entender o seu significado, utilizou-se uma série de procedimentos metodológicos, que, na caminhada, buscaram desvelar os sentidos atribuídos pelos atores sociais às suas falas, enveredando por trajetos muitas vezes íngremes, sem saber bem aonde se chegaria.

Com o intuito de circundar o referido objeto de estudo e compreender por que as manifestações foram emergindo dos dados qualitativos pesquisados, sentiu-se a necessidade de construir instrumentos que possibilitassem responder às questões que impulsionaram o presente estudo, mediante proposições sobre como acontece a prática pedagógica na Escola de Frevo, a qual tem produzido significados e sentidos corporais educativos nos aprendizes da dança. E como os processos pedagógicos são construídos na Escola de Frevo, nos diferentes sentidos, relacionais e contextuais. Até que ponto esta Escola tem se constituído uma instituição que trabalha a linguagem educacional da corporeidade. Como a escola palco trabalha a corporeidade nas representações e significados. E em que medida acontecem as interações entre os sujeitos, dentro das suas possibilidades e dos seus limites.

Frente a estas conjecturas, idealizou-se a confecção das matrizes temáticas, oriundas do diário de campo, onde, depois de transcritas as falas, obtiveram-se os recortes relevantes e necessários para elucidar as suposições acima propostas.

Esta investigação tornou-se relevante uma vez que pretendeu contribuir para a compreensão das práticas pedagógicas na linguagem educacional da corporeidade, numa abordagem inovadora. Desta forma buscou-se entender o campo das práticas pedagógicas para poder justificar as escolhas, mediante a valorização da corporeidade enquanto inserções do corpo humano num mundo de significados e na relação do corpo consigo mesmo, com outros corpos, com seu mundo, mediante a sua percepção, construção e ação corporalizada.

Assim, a percepção, conforme a teoria pontyana, está relacionada à atitude corpórea, pois a apreensão dos sentidos se faz pelo corpo, mediante expressões criadoras e a partir dos diferentes olhares sobre o mundo. É preciso enfatizar a experiência do corpo como campo criador dos sentidos, pois *'a percepção é uma representação de um acontecimento da corporeidade e, como tal, da existência'*, como foi verificado nas diversas aulas de frevo.

A percepção distingue os dados sensíveis e a significação apoia-se num ponto fundamental: o movimento que acompanha o acordo perceptivo do corpo com o mundo.

Igualmente, as percepções aparecem associadas aos movimentos através da realização dos gestos, não havendo, pois, representação mentalista (referente às criações mentais), mas a criação de novos gestos, com novas possibilidades de interpretar as diferentes situações existenciais. A percepção pela sensação não representa gestos, mas os cria, conforme foi aferido nas aulas de frevo e nos múltiplos ensaios.

Considerando que é na ação que o corpo realiza a espacialidade pelo movimento, ao assumir ativamente o espaço, o corpo que se movimenta não é o objetivo, mas o corpo fenomenal, um corpo que *'sabe'* do espaço por coexistir nele. Portanto, o corpo sabe-se como espacialidade na situação em que está envolvido, sabe-se como ser que habita um espaço ainda não definido em si, na experiência do sujeito encarnado, do sujeito que olha, sente e, nessa experiência do corpo fenomenal, reconhece o espaço como expressivo e simbólico, conforme foi demonstrado nas diversas apresentações.

Deste modo, entende-se a sensibilidade estética como um desdobramento da análise perceptiva, do campo da subjetividade ao mundo dos objetos culturais, das relações sociais, do diálogo, das tensões, das contradições e do amor como amálgama das experiências afetivas. Esta teia subjetiva foi presenciada e vivenciada nas práticas pedagógicas do frevo.

Merleau-Ponty considera os aspectos do corpo, do movimento e do sensível como configuração da corporeidade e da percepção, como criação e expressão da linguagem sob o sujeito encarnado.

A correlação entre o corpo, o tempo, o outro, a afetividade, o mundo da cultura e das relações sociais, constituem uma dimensão expressiva do corpo, enfatizada pelo autor como *'comunicação da realidade sensível'*, tida como uma dimensão poética da corporeidade comunicada por meio do gesto. Esta correlação pôde ser observada pela pesquisadora e vivenciada pelos alunos da escola palco, nas diversas apresentações onde a corporeidade se agigantou nos diversos palcos em distintos eventos, conforme imagens e descrições.

Deste modo, por meio do *'logos sensível, estético'*, colocou-se a experiência perceptiva no campo das possibilidades para o conhecimento, investida de plasticidade e

beleza de formas, texturas, sabores, odores, cores e sons, fatos corriqueiros nas práticas pedagógicas dançantes. Por isso, o corpo e o conhecimento sensíveis foram compreendidos como obra de arte aberta e inacabada, pois há sempre um sentimento de continuidade numa coreografia, conforme se verificou.

Desta forma, as partes do corpo não se reúnem uma a uma para formar um sistema, mas se implicam mutuamente, formando um todo que se expressa na existência onde as experiências gestuais não são acompanhamentos exteriores de significações, mas expressão corpórea em arremessos de visibilidade.

Frente a esses movimentos, verificou-se que a liberdade é sempre o encontro do ser interior com o ser exterior e as escolhas que se fazem têm sempre lugar sobre as situações dadas e possibilidades abertas.

Sequência fotográfica 47
Movimentos corpóreos



Demonstração da liberdade da criação

Fonte: <http://blog.ofertasresumidas.com.br/tag/ofertas/> Acesso em: 18/04/2012

De tal modo, pode-se inferir que a escola palco, em sua construção, encontrou a dimensão do '*núcleo de sentido*' representado pela corporeidade demonstrada no fazer pedagógico, em atitudes onde o sujeito se apresenta diante de si, do outro e do mundo que o circunda, como um ser liberto de amarras e que ousa, sempre que a oportunidade surge, conforme demonstração dos recortes imagéticos (acima demonstrado) e das falas ouvidas na pesquisa.

Neste encaminhamento frente às observações, foi necessário entender que as manifestações das práticas pedagógicas do frevo são bem mais *um processo* do que um produto. Embora sejam tanto consensuais quanto contraditórias no interior do grupo pesquisado. Sendo assim, foi preciso verificar como estas práticas pedagógicas compuseram

as atividades diárias do fazer cotidiano, pois se apresentaram como uma expressão artística baseada no movimento corporal (vide imagem acima).

Quanto às falas dos atores sociais, estas demonstraram sentido e significados expressos, ditos, a estas imagens e portanto oportunizaram a elaboração das matrizes temáticas, que promoveram as suas '*unidades de significação*'. Da mesma forma, a análise categorial tratou do desmembramento do conteúdo do discurso em categorias, cujos critérios de escolha e de delimitação se orientaram pela dimensão da investigação e dos temas relacionados ao objeto da pesquisa, os quais foram identificados nos conteúdos dos discursos proferidos pelos sujeitos pesquisados.

Do mesmo modo, o procedimento metodológico para o aprofundamento da análise, cuja intenção foi desvelar os sentidos e significados que emergissem dos dados recolhidos das falas dos aprendizes, requereu um trabalho processual frente a uma observação participante com o intuito de descrever e interpretar os fatos vividos no contexto escolar.

Buscou-se, igualmente, a compreensão dos motivos da Escola de Frevo, face às necessidades atuais de mudança, mediante imperativos da demanda, objetivando ao mesmo tempo, o desenvolvimento sócio educacional destes aprendizes em meio à cultura popular do frevo, através das práticas pedagógicas de frevo mediatizadas pela corporeidade.

Neste cenário conseguiu-se observar a construção de práticas integradoras as quais puderam promover indicativos para uma trajetória que pudesse levar a uma Inovação Pedagógica.

Para um maior entendimento, foram construídos indicadores que tracejaram o percurso, num viés que possibilitou uma melhor categorização dos recortes efetuados no diário de campo, onde foram verificados, na manifestação cênica da cultura corporal, os sentidos e os significados impregnados de subjetividade igualmente como as formas, como o corpo foi representado, desenhado, documentado em sua produção, nas diversas falas sobre os múltiplos movimentos corporais nas práticas pedagógicas do frevo.

Portanto, as aulas de frevo seguiram uma prática pedagógica educacional corporal constante de inventividade, de flexibilidade, de espaços preenchidos pelos corpos em movimentos sinuosos e ágeis, em sala de aula e fora dela, com alongamentos, saltos, piruetas e outros movimentos pertinentes.

Também se observou, nas relações interpessoais, as cobranças, os conflitos, os acertos e os desacertos, fatores que formaram os componentes complementares do currículo da Escola de Frevo, pois a essência do currículo são os movimentos corporais.

De acordo com as observações realizadas em campo, a intenção da análise de conteúdo foi contemplar os conhecimentos relativos aos indicadores, os quais elucidaram uma determinada caracterização. Desta feita, a análise temática categorial, enquanto unidade de registro, correspondeu a uma regra de recorte '*do sentido*' e não '*da forma*', o que não foi fornecido uma única vez visto que o recorte dependeu do nível de análise e não das manifestações formais reguladas. Igualmente a descrição foi construída mediante a produção de textos sínteses, onde se expressou um conjunto de significados presentes nas diversas unidades de contexto.

Deste modo, a interpretação foi um buscar por outras realidades, através das mensagens numa descrição sistemática, qualitativa, as quais ajudaram a reinterpretar as mensagens e a apreender o sentido dos seus significados, num nível mais detalhado.

Quanto à '*matriz temática*', esta procurou categorizar as falas dos sujeitos contidas no diário de campo, em unidades oriundas das fases posteriores à realização da análise, onde foram tratadas fora do contexto da mensagem original, integrando-se dentro de novos conjuntos de informações e, portanto, podendo ser compreendidas e interpretadas, mesmo mantendo-se o significado original.

A classificação da '*unidade de contexto*', elemento unitário de conteúdo, seguiu uma direção que apontasse para os critérios estabelecidos na análise de contingências que procurou extrair, do texto, as relações entre os vários elementos.

Frente ao exposto, podem-se fazer algumas conjecturas a respeito do que foi estudado, mediante as categorias propostas construídas ao longo do processo da análise e, consequentemente, resultantes da sistematização progressiva e analógica.

Sendo as palavras e as imagens o modo pelo qual se analisou a informação e se interpretou a realidade, não se desligando do seu simbolismo podemos dizer que foi uma análise elaborada de modo criativo frente às novas relações que induziram a produção de novos conceitos.

Neste sentido foi fundamental entender como a Escola de Frevo funcionou na prática, sendo vista de dentro, uma vez que ela abriu uma possibilidade de um novo contrato educativo cuja responsabilidade foi partilhada por um conjunto de atores sociais.

Este compartilhamento não ficou apenas nas mãos dos educadores, direção e coordenação, mas também com o alunado, o grupo da Companhia de dança e a própria investigadora, num olhar multifacetado onde houve a possibilidade do exercício de uma autonomia frente aos desejos e necessidades do grupo que o constituiu.

Foi algo novo, pois os instrutores e componentes da Companhia de dança tinham liberdade para executar o *'fazer pedagógico'* comunicando apenas à direção, o que pretendiam. Foi um modelo inovador, talvez uma experiência recente, mas o fato é que se observou como se fossem duas Escolas, uma contendo a outra.

A Escola de Frevo e os alunos e a Companhia de dança com os seus componentes. O aluno, participante da Companhia de dança, apresentou uma independência em questões de dentro da escola palco, embora houvesse uma combinação ou informação entre a direção e os componentes da Companhia de dança, um pacto. Enquanto os demais alunos tinham uma vivência distinta, uma política diferente, a usual de uma Escola municipal qualquer com as regras naturais com relação a direitos e deveres.

Quanto à Companhia de dança, sempre que se precisou questionar algo com relação a qualquer temática, as respostas das coordenadoras eram: *'Veja com eles'*. Foi dito textualmente durante a pesquisa, em diversos momentos: *'Eles sabem, eles organizam. Só com eles. Eles podem não gostar. É melhor falar com eles.'*

A bem da verdade, essa situação pode ser o desdobramento das questões que envolveram o Nascimento do Passo, e que devido ao seu trabalho não houve vontade política em alterar a configuração existente, trocando apenas o nome da Escola, para Maestro Fernando Borges. Trocou-se o nome do patrono, mas o ideário continuou, mantendo-se inalterado, tal como ritmo interno, que por dar certo, continuou como sendo duas Escolas de Frevo vendo de dentro, mas que para o público se apresenta como uma só Escola de Frevo Maestro Fernando Borges.

Frente a estas proposições, inferiu-se, podendo-se verificar, a real necessidade da Escola de Frevo em traduzir suas práticas pedagógicas baseadas num currículo de cunho dançante, sem entrar em choque com os dissensos internos. A Escola cumpriu, ao longo das décadas, um importante trabalho social, porém não é menos verdade que hoje se tornou essencial evoluir no sentido de um acompanhamento às novas demandas. Talvez por este viés, a Companhia de dança, que demonstrou autonomia, que tem um grupo diretor, possa estar construindo esse caminho necessário na atualidade, mediante novas propostas ainda insipientes, mas já existentes.

Outro ponto relevante são os alunos que fazem faculdade na busca de maiores conhecimentos sobre corpo, movimentos, exercícios, musculatura, para melhor se prepararem para o ofício. Eles sabem que é preciso conhecimento sobre o corpo para um trabalho mais eficaz frente às novas demandas.

Quanto às práticas pedagógicas da Escola de Frevo, esta buscou promover uma aprendizagem que priorize a dança, que valorize e reconheça os diferentes sujeitos que dela fazem parte, que contemple apenas a dança sem entrar noutras particularidades.

A escola palco, a partir de seus diferentes modos de viver, numa convivência sem questionamentos, sem traumas aparentes ou situações constrangedoras, trabalha o frevo de modo contínuo e alegre durante todo o ano letivo.

Avançar na construção das práticas pedagógicas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa promover a construção de uma sociedade em que se compreenda como aceitar o diverso, que se valorize e reconheça os diferentes sujeitos que fazem parte desse universo. É caminhar para além do aspecto institucional e compreender, dentro do processo de desenvolvimento humano, a partir de seus diferentes modos de ser e estar no mundo, como vivenciar a diversidade com o foco nas práticas pedagógicas do frevo.

É um entendimento no mínimo singular, significa extrapolar os muros da Escola de Frevo e ressignificar a prática pedagógica num olhar *'bricoleur'*, isto é, fomentar estratégias utilizadas na construção de um tipo mais amplo de conhecimento do mundo, numa convivência particular com os diferentes que buscam os mesmos ideais de dança.

Frente a esta adversidade, pode-se inferir que a educação precisa formar pessoas que possam fazer julgamentos críticos, traçar e abrir rumos através de novos cenários, que sejam rápidos na identificação de novos relacionamentos, novas ações proativas, visando mudanças verticais, viscerais, não apenas horizontais e superficiais. A Escola de Frevo apresentou uma nesga dessas urgências contemporâneas.

Observaram-se essas novas demandas quando, por ocasião das oficinas na Escola de Frevo, onde as crianças são mais perspicazes, mais argutas, mais curiosas, mais ávidas, esse traço da atualidade foi e é um impositivo para que o instrutor e a Escola de Frevo se atualizem. Para então poder acompanhar estas novas turmas de educandos que chegam. Algumas mães perguntaram sobre a formação dos instrutores, se em dança ou educação física, e houve um breve constrangimento, pois nem todos têm uma graduação finalizada, alguns estão cursando e outros têm apenas cursos livres, apesar da prática.

Frente a essas questões, ex-alunos da Escola, que vieram visitar as oficinas em férias, conversaram sobre esta defazagem e falaram que urge *'uma melhor preparação dos instrutores do frevo já que ainda se apresentam insuficientes devido a pouca informação sobre anatomia e organização ósteo-muscular; o alongamento ainda é baseado em exercícios feitos de modo padronizado podendo ser ineficaz para a ativação e preparação dos diferentes grupos musculares usados na dança do frevo'*. *'Assim como, a estrutura física, musculatura,*

estatura, de cada aprendiz' Esses esclarecimentos foram falados para algumas mães que se olharam significativamente, embora em silêncio.

A ideia de usar os próprios movimentos do frevo para o alongamento e aquecimento funciona atualmente, mas já se requer uma preparação específica para as necessidades da dança do frevo devido ao seu impacto sobre a musculatura, o '*método brasílico*' (ou *brasílica*), carecendo também de uma prática preparatória para a dança do frevo.

As oficinas realizadas, sempre no início do primeiro semestre de cada ano na Escola, demonstraram esse potencial quando oportunizaram a observação, na prática da vivência de temas como linguagem corporal, expressão artística livre, ritmos brincantes, circenses, enfim, através da ludicidade. O que propiciou a aprendizagem do frevo, a construção de máscaras e maquiagem, em tempo muito curto, mas que a Escola se mostrou eficiente.

Nesta perspectiva entendeu-se que existe uma nesga de mudança, pois as práticas pedagógicas dançantes indicam um viés catalisador e criador de novas experiências corporais, mediante descobertas de possibilidades, de revalorização e ressignificação das práticas pedagógicas corporais. Quando da utilização da inventividade através do '*método brasílico*' ou '*método Nascimento do Passo*', mas que ainda não foi o bastante para o surgimento de um paradigma emergente, de uma Inovação Pedagógica consistente.

Os estudos realizados neste trabalho apresentaram novas perspectivas, novos caminhos, porém apontaram para a necessidade de novos estudos, visto que se identificou a existência de uma prática pedagógica inovadora nos sujeitos envolvidos.

Ao se propor o acompanhamento de reflexões pedagógicas de intervenção com base na Inovação Pedagógica, percebeu-se que alguns aprendizes e instrutores saíram desta experiência com perspectivas de mudanças. Esta ideia remete a Papert quando pontua sobre a '*matética*' enquanto construção do conhecimento concreto, isto é, corpóreo, e a '*bricolage*' como ferramenta mental para criar os movimentos, as expressões corporais.

Uma vez que, neste processo criativo, a linguagem corporal assume e modifica uma ordem de coisas mais antiga que ela mesma, o próprio movimento do corpo que, como a expressão cênica da arte dançante, da sensibilidade, da imaginação, demonstradas em passos coreográficos, vistos apenas no frevo pernambucano, assume uma conotação distinta de até então pensada (a saber: o sentar, o andar, o deitar).

Os passos do frevo são construídos pelos sentidos abertos da percepção, que busca na essência do ser dançante todo jogo de rodopios, parafusos e saltos, onde a corporeidade emerge como uma revelação da energia pulsante entre o manifestado e o não manifestado,

entre o interior e o exterior do ser, tecida na corporeidade experienciada, sentida e vivida pela pessoa corporalizada, conforme Assmann.

Deste modo desenvolve-se o sentido comum à linguagem e à percepção evidenciada no processo de aprendizagem da escola palco.

E ao mesmo tempo, a expressão de linguagem modifica e excede o fenômeno, dado na percepção, transcendendo-se a si mesmo, uma vez que seu movimento consiste sempre em induzir este jovem aprendiz, para além das fronteiras entre o visível e o invisível, sondando as relações entre um mundo e outro.

Frente a estas conjecturas infere-se que a possibilidade de práticas pedagógicas com novos desenhos está em processo de vir a se concretizar, no que tange à criatividade e, conseqüentemente, à liberdade para inovar as práticas pedagógicas na Escola. Todavia mesmos estes instrutores sendo conscientes de suas possibilidades, enquanto atores sociais cômicos de suas competências e habilidades sabem ou intuem as suas limitações. Há ainda um longo percurso a seguir.

Portanto urge que estes instrutores revisitem seus conhecimentos e refaçam suas práticas tendo em vista as atuais demandas. Pois, como se sabe, a natureza não dá saltos, ela caminha a seu tempo. Mas a celeridade e a transitoriedade são valores contemporâneos e incisivos.

Sendo assim, finaliza-se com a sensação de termos apresentado reflexões que se configuram como úteis para a formação do sujeito integral, quer aprendizes quer instrutores, destacando a sua cidadania e profissionalização, em cenários inovadores permeados pela corporeidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALEXANDRI CARLOS, Ana Fani. **O lugar do/no mundo**. São Paulo: Hucitec, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação: epistemologia e didática**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo. **Paradigmas educacionais e corporeidade**. Piracicaba: UNIMEP, 1994.

ASSMANN, Hugo. **A metamorfose do aprender na sociedade da informação**. Ci. Inf., 29 (2), pp.7-15, 2000.

AUSUBEL, David Paul. **A aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel**. São Paulo: Moraes, 1982.

BARRETO, Débora. **Dança: ensino, sentido, possibilidade na Escola de Frevo**. Campinas: Autores associados, 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Tradução de Augusto Pinheiro e Luiz Antero Reto. Lisboa: Persona, 1977.

BARDIN, Laurence. **Análise do conteúdo**. Lisboa: Persona, 1997.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERGER, Peter; LUCKMANN Thomas. **A Construção social da realidade: tratado da sociologia do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2009.

BENEDICT, Ruth. **Padrões da cultura**. Lisboa: Livros do Brasil, [s/d].

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Editora, 1994.

BOURDIEU, Pierre. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

CANDAU, Vera. Maria. (org). **Reinventar a Escola de Frevo**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDIDO, Antônio. **Os parceiros do Rio Bonito**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.

CARDOSO, Anappo. As atitudes dos professores e a inovação pedagógica. **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVI, nº.1, pp. 85- 99, 1992

CARDOSO, Anappo. A educação face às exigências inovadoras do presente, **Revista Portuguesa de Pedagogia**, Ano XXVII, nº.2, pp. 221-232, 1993.

CORREIA, José Alberto. **Inovação Pedagógica e Formação de Professores**. Porto: Edições Asa, 1989.

CASTILHA DEL PINO, Carlos. **Teoria de los sentimientos**. Barcelona: Tusquets, 2000.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**. Rio de Janeiro: Elsevier 2000.

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Rio de Janeiro: Vozes, 1995 a.

COULON, Alan. **Etnometodologia e Educação**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1995b.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 2002.

DANIEL, Celso. Poder local no Brasil urbano. **Espaço & Debates**, n. 24, pp. 26-39, 1994

DENZIN, Norman; LINCOLN, Yvonna. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Thousand Oaks: Sage, 1994.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **Fundamentos estéticos da educação**. Campinas: Papirus, 1995.

DUARTE JUNIOR, João Francisco. **O que é beleza**. 3ª. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

ESTEVES, Manuela. A análise de conteúdo. In J. A. Lima & J. A. Pacheco (orgs), **Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora, pp. 105-126, 2006.

FINO, Carlos Nogueira. Investigação e inovação (em educação). In Carlos Nogueira Fino & Jesus Maria Sousa (org.). **Pesquisar para mudar (a educação)**. Funchal: Universidade da Madeira. 2010. Acesso em 04 de janeiro de 2011.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e invariante (cultural). In Liliana Rodrigues & Paulo Brazão (Org.). **Políticas educativas: discursos e práticas**. Funchal: Grafimadeira, pp 192-209, 2009. Acesso em: 15 de março de 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação Pedagógica: Significado e Campo (de investigação). In Alice Mendonça & António V. Bento (org). **Educação em Tempo de Mudança**. Funchal: Grafimadeira, pp 277-287, 2008.

FINO, Carlos Nogueira. A etnografia enquanto método: um modo de entender as culturas (Escola) locais. In Christine Escallier e Nelson Veríssimo (org.) **Educação e Cultura**.

Funchal: DCE – Universidade da Madeira, pp 43-53, 2008. Acesso em 26 de novembro de 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Inovação e invariante cultural. In: **Actus do VII colóquio sobre questões curriculares**. Braga: Universidade do Minho, 2006. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/10.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2010.

FINO, Carlos Nogueira. Escola da pena: o emergir da uma cultura “nova”. In: ESTRELA, Albana; FERREIRA, Júlia (editores). **Tecnologias em Educação, estudos e investigações, Actas do ao X Colóquio Internacional da AFIRSE/APELF**. Lisboa: Universidade de Lisboa, pp. 390-401, 2001. Disponível em: <<http://www.uma.pt/carlosfino/publicacoes/10.pdf>> Acesso em: 14 de março de 2010.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação: ensaios**. II. (Coleção Questões de Nossa Época); v.23. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da Escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1984.

FURTER, Pierre. **Educação e reflexão**. Petrópolis: Vozes, 1976.

FURTER, Pierre. **Educação e vida**. Petrópolis: Vozes, 1966.

GARCIA, Regina Leite; MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GARFINKEL, Harold. **Estudos em etnometodologia**. Texto Imprensso. 1984.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. Oeiras: Celta Editora, 1998.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Tradução de Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIMENO SACRISTÁN, José. O significado e a função da educação na sociedade e na cultura globalizada. In MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa & GARCIA, Regina Leite (org.). **Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Trad. Rosa Ernani, Porto Alegre: Artmed, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, José. **A Etnopesquisa crítica e multirreferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GIMENO SACRISTÁN, José. **Docência y cultura escolar: reformas y modelo educativo**. Buenos Aires, Lugar Editorial, 1997.

GIROUX, Henry. **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México: Sigilo XXI, 1993.

GIROUX, Henry. 1997. **Os professores como intelectuais**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GUIA de **normalização para apresentação de trabalhos acadêmicos da Universidade Paulista / Biblioteca Universidade Paulista, UNIP**. / revisada e atualizada pelas bibliotecárias Alice Horiuchi e Bruna Orgler Schiavi. 2012.

HERMAN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

HOSS, Osni, ROJO, Claudio Antonio, GRAPEGGIA, Mariana. **Gestão de ativos intangíveis: da mensuração à competitividade por cenários**. São Paulo: Atlas, 2010.

LABAN, Rudolf. **Domínio do Movimento**. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.

LAPASSADE, Georges. **As microsociologias**. Série Pesquisa em Educação. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LAZARTE, Leonardo. **Ecologia cognitiva na sociedade da informação**. Ciência da Informação, Brasília: v. 29, n. 2, maio/ago. pp. 43-51, 2000.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ. Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Etnopesquisa crítica etnopesquisa. Etnopesquisa Formação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2010.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A etnopesquisa crítica e multireferencial nas ciências humanas e na educação**. Salvador: Edufba, 2000.

MARCEL, Gabriel. **Os homens contra o homem**. Portugal: Tipografia Modesta, 2003.

MARTINI, Oneide A. **Merleau-Ponty: corpo e linguagem: a fala como modalidade de expressão**. São Paulo: Dissertação (mestrado) - Universidade São Judas Tadeu. p. 142, 2006.

MATURANA, Humberto & VARELA, Francisco. **De máquinas e seres vivos**. Artmed, Poa: 2002.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 98 p, 1998.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na escola**. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, Isabel A. **Ensino da dança hoje textos e contextos**. São Paulo: Cortez, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Tradução Reginaldo Di Piero. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1971.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A estrutura do comportamento**. Tradução José de Anchieta Corrêa. Belo Horizonte: Interlivros, 1975.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Signos**. Tradução Maria Emantina Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O visível e o invisível**. Tradução José Artur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 1992.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A natureza**. Tradução Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A prosa do mundo**. Tradução Paulo, Neves; Maria Emantina Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **A dúvida de Cézanne**. Tradução Paulo. Neves, Maria Emantina Pereira. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O Visível e o Invisível**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

MINAYO, Maria Cecília de Souza **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. Ed, São Paulo: Hucitec, 2004.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo: limites e possibilidades. In: ENGERS, Maria Emília Amaral. (org). **Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação**. Porto Alegre: Edipucrs, 1994.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**. Porto Alegre: v. 22, n. 37, pp. 7-32, 1999.

MOREIRA, Wagner Wey. (org). **Corpo presente**. Campinas: Papirus, 1995.

MORIN. Edgar. **Religando fronteiras**. Passo Fundo: UPF, 2004.

MOTTA. Paulo Roberto. **Transformação organizacional: a teoria e a prática de inovar**. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

MOTTA, Paulo Roberto. **Produzindo Pistas Estratégicas: Validando cenários e visão**. Texto impresso. Mimeo, 2001.

NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1998.

NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

OLIVIER, Giovanina Gomes de Freitas. **Um olhar sobre o esquema corporal, a imagem corporal, a consciência corporal e a corporeidade**. Campinas: [s/n] 1995.

PAPERT, Seymour. **A máquina das crianças: repensando a Escola de Frevo na era da informática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

PEREZ GÓMEZ, Ángel. **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**. Madrid: Morata, 1998.

PATTON, Michael Q. **Qualitative evaluation methods**. Beverly Hills: Sage, 1980.

PIAGET, Jean. **Representação do espaço na criança**. São Paulo: Artes Médicas, [s/d].

PIAGET, Jean. **A Construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PINEAU, Pablo. Premisas básicas de la escolarización como construcción moderna que construyó a la modernidad. In: **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona: volume 2, número 1, pp. 39-61, 1999.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: método e técnicas**. São Paulo: Atlas, 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez. 2010.

SANTOS, Boaventura de Souza. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício das experiências**. São Paulo: Cortez. 2000.

SANTOS, Boaventura de Souza. (org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

SÉRGIO, Manuel. **Para uma epistemologia da motricidade humana**. Lisboa: Compendium, 1987.

SABIRÓN, Fernando Sierra; ARRAIZ, Ana Pérez. El trabajo de campo em investigación etnográfica: dilemas em uma paradójica vertebración multireferencial. **Revista Europeia de Etnografia da Educação**. v.4. pp.11-25, 2005.

SOUSA, Jesus Maria. & FINO, Carlos Nogueira. Inovação e incorporação de novos saberes: o desenho curricular de um mestrado em Inovação Pedagógica, In: **Actas do VIII Congresso da SPCE, Cenários da educação/formação: Novos espaços, culturas e saberes**. Edição em CD-ROM. 2007.

Disponível em: http://www3.uma.pt/carlosfino/publicacoes/Mestrado_IP.pdf
Acesso em: 14 de março de 2010.

SOUSA, Jesus Maria. A inadequação da Escola num cenário de transição paradigmática. In SOUSA, Jesus Maria & FINO, Carlos Nogueira (Org.). **A Escola sob suspeita**. Porto: Edições ASA. pp. 15-29, 2007.

SOUSA, Jesus Maria. **Educação: textos de intervenção**. Funchal: Editora Liberal, 2004.

SOUSA, Jesus Maria. O olhar etnográfico da Escola perante a diversidade cultural. **PSI Revista de psicologia Social e Institucional**. V.2, pp.107-120, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. **O professor como pessoa**. Porto: ASA Editora, 2000.

SOUSA, Jesus Maria. **Um mestrado em Inovação Pedagógica**. Jornal Tribuna da Madeira, 2005.

SOUZA, João Francisco. **Atualidades de Paulo Freire: contribuição ao debate sobre a educação na diversidade cultural**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

SPOSATI, Aldaíza. Oliveira. **Cidade em pedaços**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

TOFFLER, Alvin. **O choque do Futuro**. Lisboa: Livros do Brasil, 1970.

TOFFLER, Alvin. **A terceira onda**. Rio de Janeiro: Record, 1980.

TODOROV, Tzvetan. **O jardim imperfeito**. Barcelona: Paidós, 1999.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em Educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do Conhecimento: em sala de aula**. São Paulo: Libertad, Cadernos Pedagógicos do Libertad; v, 2, 2000.

VASCONCELOS, Teresa. A análise de conteúdo. In LIMA, Jorge Ávila & PACHECO, José Augusto (orgs), **Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses**. Porto: Porto Editora. pp. 85-104, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas: Papirus, 1992.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Culturas Escola, reformas e innovaciones: entre la tradición y el cambio**. (texto divulgado pelo autor e ainda não publicado), 2000.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Espacio y el tiempo Escola como objecto histórico. Contemporaneidade e Educação**. (Temas de História da Educação), Rio de Janeiro: Instituto de Estudos da Cultura Escola, ano 5, n.7, 2000^a.

VIÑAO FRAGO, Antônio. **Tiempos Escola, tiempos sociales**. Barcelona: Editorial Ariel Practicum, 1998.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar**. Porto: Porto Editora, 1999.

WOODS, Peter. **L'ethnographie de l'école**. Paris: Armand, Colin, 1990.

REFERÊNCIAS COMPLEMENTARES

LABAN apud LAUNAY, Isabelle. Laban, ou a experiência da dança. Trad. Gustavo Ciríaco. In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia (orgs). **Lições de Dança I**. Rio de Janeiro: Universidade, pp. 84-85, 1999.

FERNANDÉZ, Alicia. **O saber em jogo: a Psicopedagogia propiciando autorias de pensamento**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SCOZ, Beatriz. Prefácio. In: AMARAL, Silvia (orgs). **Psicopedagogia: um portal para a inserção social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

SCOZ, Beatriz. **Psicopedagogia e realidade escolar**. 8 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

REFERÊNCIAS ON-LINE

http://www.recife.pe.gov.br/2009/02/24/frevo_e_passistas_agitam_imanha_de_soli_no_mercado_da_boa_vista_165869.php Acesso em: 26/03/2010.

<http://www.rosanevolpatto.trd.br/Frevo1.htm>. Acesso em: 26/03/2010.

<http://www.arteducacao.pro.br/Cultura/frevo.htm#A%20palavra%20frevo> Acesso em: 03/04/2010.

http://www2.uol.com.br/JC/sites/100anosfrevo/tipos_frevo.htm Acesso em: 03/04/2010.

http://diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/def/pdf/def_construcao_diretrizes_curriculares.pdf. Acesso em: 21/04/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Inovação: construção do conhecimento*. Disponível em: <<http://www.interface.org.br/revista13/debates1.pdf>> Acesso em: 14/03/2010.

<http://dmd2.webfactional.com/media/anais/O-PROPRIO-CORPO-COMO-PROCESSO-EDUCATIVO.pdf>Acesso em: 14/03/2010.

[http://www.infopedia.pt/\\$intersubjetividade](http://www.infopedia.pt/$intersubjetividade). In Infopédia [Em linha]. Porto: Porto Editora, 2003, 2011. [Consult. 2011-05-02]. Acesso em: 26/06/2011.

<http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a13n28.pdf>Acesso em: 14/10/2011.

<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v13n2/06.pdf>Acesso em: 14/10/2011.

<http://www.scielo.br/pdf/epsic/v8n3/19966.pdf>Acesso em: 14/10/2011.

<http://www.dataone.com.br/website/artigo.asp?cod=1891&idi=1&id=8292>Acesso em: 24/10/2011.

<http://pe360graus.globo.com/noticias/cidades/personalidade/2009/09/02/NWS,497425,4,78,NOTICIAS,766-NASCIMENTO-MORRE-VITIMA-CANCER-RECIFE.aspx> Acesso em: 22/11/2011.

<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/3369/000308816.pdf?sequence=1> Acesso em: 03/03/2012.

<http://www.neaad.ufes.br/subsite/psicologia/obs08papert.htm> Acesso em: 03/03/2012.

<http://www.espirito.org.br/portal/artigos/diversos/ciencia/a-ciencia-espirita.html> Acesso em: 06/03/2012.

<http://www.kurzweilai.net/the-law-of-accelerating-returns> Acesso em: 09/03/2012.

<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf> Acesso em: 19/03/2012.

<http://mathetics.net/> Acesso em: 20/03/2012.

<http://edutec.net/Textos/Alia/MISC/seabra.htm> Acesso em: 20/03/2012.

<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/viewFile/1150/834> Acesso em: 21/03/2012.

<http://www.fe.unicamp.br/gtcurriculoanped/29RA/trabalhos/nascimentoDM.pdf> Acesso em: 21/03/2012.

<http://ebookbrowse.com/gdoc.php?id=109164540&url=4d83795c16bc6b9e1fc1b09a83394c94> Acesso em: 22/03/2012.

<http://www.scielo.br/pdf/pp/v19n3/v19n3a10.pdf> Pro-Posições, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008 Recebido em 29 de fevereiro de 2008 e aprovado em 22 de agosto de 2008. Acesso em: 20/03/2012.

[http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa/Escola de Frevo/index.php?option=com_content&view=article&id=838&Itemid=1](http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisa/Escola%20de%20Frevo/index.php?option=com_content&view=article&id=838&Itemid=1) Acesso em: 11/04/2012.

<http://blogs.diariodepernambuco.com.br/alvorocadas/?p=3955> Acesso em: 10/04/2012.

<http://www.leiaja.com/cultura/2012/Escola-oferece-curso-gratuito-de-maquagem> Acesso em: 10/04/2012.

http://www.recife.pe.gov.br/2012/01/27/roda_de_frevo_anima_o_marco_zero_neste_domingo_29_180544.php Acesso em: 10/04/2012.

<http://palavrarocha.blogspot.com.br/2009/05/uma-praca-chamada-independencia.html> Acesso em: 30/04/2012.

<http://guerreirosdopasso.blogspot.com.br/2011/10/sobre-o-1-encontro-de-salvaguarda-do.html> Acesso em: 30/04/2012.

<http://www.pinzon.com.br/index.php?i=5&c=1&n=7397> Acesso em: 30/04/2012.

<http://cidadao.dpnet.com.br/cidadao/viewtopic.php?f=12&t=5167> Acesso em: 30/04/2012.

<http://www.google.com.br/imgres?q=Cezar+Brazil+e+nascimento+do+passo&hl=pt-BR&gbv> Acesso em: 30/05/2012.

http://maps.google.com.br/maps?hl=ptBR&q=mapa%20Escola%20defrevo%20fernando%20borges&bav=on.2,or.r_gc.r_pw.,cf.osb&biw=1199&bih=665&um=1&ie=UTF-8&sa=N&tab=wl Acesso em: 30/05/2012.

<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf> Acesso em: 09/11/2012.

http://www.uff.br/cienciadaarte/dissertacoes/2011_vivian_barbosa.pdf Acesso em: 30/04/2012.

http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/31/espaco_Escola.pdf Acesso em: 09/11/2012.

<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/4.5.html> Acesso em: 09/11/2012.

<http://www.dtp.uem.br/gepiae/pde/constru.pdf> Acesso em: 20/11/2012.

http://pcdigitalbandasdemusica.files.wordpress.com/2009/07/frevo_recife_galo.jpg Acesso em: 20/11/2012.

http://anaiscongressofenomenologia.fe.ufg.br/uploads/306/original_ET5_RodrigoAlvarengapdf Acesso em: 25/11/2012.

REVISTAS ON-LINE

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Abordagem etnográfica - Uma nova perspectiva na avaliação educacional. **Tecnologia Educacional**. n27, set./out., pp. 9-12. 1987. Acesso em: 20/06/2011.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A Pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, p.35-46. 1999. Acesso em: 22/06/2011.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: tempos de silêncios e possibilidades de produção. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. V.7, n13, p.149-58, ago. 2003. Acesso em: 10/04/2010.

ENGERS, Maria Emília Amaral. Paradigmas de pesquisa e construção do conhecimento na realidade educacional. **Educação**. Porto Alegre: PUC/RS, ano XXII, n38, p.111-1209, jun. 1999. Acesso em: 15/04/2010.

ERICKSON, Frederie. **Novas tendências da pesquisa etnográfica**. Conferência Faculdade de Educação da USP. 1993. Acesso em: 20/06/2011.

FUNARO, Vânia Martins Bueno de Oliveira, coordenadora. **Sistema Integrado de Bibliotecas da USP/SP. Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**. São Paulo: Sistema Integrado de Bibliotecas da USP, ed. rev. ampl. 102 p. 2009. Acesso em 15/10/2011.

PAPERT, Seymour. Qual é a grande ideia? Passos em direção a uma pedagogia do poder das ideias. **Teoria e Prática da Educação**. Maringá: Edição Especial Educação e Informática, v.6, n. 14, p. 369-387. 2003. Acesso em 06/10/2010.

SILVA, Fabiany de Cássia Tavares. Cultura Escola: quadro conceitual e possibilidades de pesquisa 214 **Educar**, Curitiba: UFPR. N. 28, p. 201-216. 2006. Acesso em 15/10/2011.

ANEXO A - Localidades onde residem os alunos da Escola de Frevo

| RECIFE | |
|--------------------|----------------------|
| CAMPO GRANDE | IMBIRIBEIRA |
| MACAXEIRA | IBURA DE BAIXO |
| BEBERIBE | VÁRZEA |
| ARRUDA | HIPÓDROMO |
| NOVA DESCOBERTA | LINHA DO TIRO |
| AGUA FRIA | IPSEP |
| BOMBA DO HEMETÉRIO | GRAÇAS |
| DOIS UNIDOS | TORRE |
| ESPINHEIRO | JAQUEIRA |
| TORREÃO | BRASÍLIA TEIMOSA |
| ENCRUZILHADA | ROSARINHO |
| MADALENA | CAXANGÁ |
| SANTO AMARO | AFLITOS |
| CASA AMARELA | BONGÍ |
| PINA | COQUEIRAL |
| PORTO DA MADEIRA | AREIAS |
| BOA VISTA | TORRÕES |
| JARDIM SÃO PAULO | APIPUCOS |
| CAMPINA DO BARRETO | IPUTINGA |
| ALTO JOSÉ DO PINHO | AFOGADOS |
| BREJO DA GUABIRABA | HIPÓDROMO |
| ZUMBI | CASA FORTE |
| SAN MARTIN | ALTA SANTA TEREZINHA |
| MANGABEIRA | FUNDÃO |
| ESTÂNCIA | SÃO JOSÉ |
| CAJUEIRO | MUSTARDINHA |
| CORDEIRO | DOIS IRMÃOS |
| UR-10 | VASCO DA GAMA |
| TAMARINEIRA | SOLEDADE |
| UR-11 | ALTO JOSÉ BONIFÁCIO |
| BOA VIAGEM | |
| OLINDA | |
| SÃO BENEDITO | SALGADINHO |
| SAPUCAIA DE DENTRO | VARADOURO |

| | |
|--------------------------------|--------------------|
| ÁGUAS COMPRIDAS | PEIXINHOS |
| SÍTIO NOVO | AMARO BRANCO |
| OURO PRETO | CASA CAIADA |
| CAIXA D'ÁGUA | SAPUCAIA DE FORA |
| JARDIM BRASIL II | 7ª. RO |
| GUADALUPE | CARMO |
| SÍTIO NOVO | AGUAZINHA |
| CIDADE TABAJARA | |
| JABOATÃO DOS GUARARAPES | |
| PRAZERES | CANDEIAS |
| VILA RICA | SUCUPIRA |
| SOCORRO | |
| PAULISTA | |
| MARANGUAPE I | JARDIM PAULISTA |
| JANGA | MARANGUAPE II |
| ARTHUR LUNDRIGHEN II | PAU AMARELO |
| ABREU E LIMA | |
| FOSFATO | CAETÉS I |
| CABO DE SANTO AGOSTINHO | |
| GARAPU | SÃO FRANCISCO |
| SÃO LOURENÇO DA MATA | |
| PARQUE CAPIBARIBE | CHÂ DE TÁBUA |
| PAUDALHO | |
| CHÂ DE CRUZ | |
| CAMARAGIBE | |
| SANTA MÔNICA | VALE DAS PEDREIRAS |
| TIMBÍ | |
| ITAPISSUMA | |
| CENTRO | |

ANEXO B - Roteiro do evento junino de 2010

ESCOLA DE FREVO MAESTRO FERNANDO BORGES

FESTA DE SÃO JOÃO

Tema:

“São João: Ciclo de Fé e Tradição”

Coreografias:

1. Bandeira de São João – Acorda Povo
Turma: 2ª. e 4ª. / 3ª. e 5ª. – 8h50min
Instrutor(a): Inaê Silva
2. Formação das Fogueiras
Turma: 2ª. e 4ª. – 14h50min
Instrutor(a): Bruno Henrique
3. Festa no Céu (Balão)
Turma: 2ª. e 4ª. – 14h
Instrutor(a): Bruno Henrique
4. Forró com Bonecos
Turma: 8h às 8h50 – 2ª. à 5ª.
Instrutor(a): Inaê Silva
5. Boneca de Milho
Turma: 3ª. e 5ª. – 14h
Instrutor(a): Bruno Henrique
6. Festa no Céu (Bandeirinhas)
Turma: 2ª. e 4ª. – 20h15min
Instrutor(a): Jorge Viégas
7. Brincadeiras Juninas
Turma: 14h50 às 15h – 3ª. e 5ª.
Instrutor(a): Bruno Henrique
8. Adivinhações (Fazendo adivinhações, arranjo um casamento)
Turma: 2ª. e 4ª. – 13h às 14h
Instrutor(a): Alisson Lima
9. São José – A colheita
Turma: Ulisses Pernambucano
Instrutor(a): Alisson Lima.
10. Santo Antônio
Turma: 12h e 13h – 3ª. e 5ª.
Instrutor(a): Werisson Fidélis.
11. São João – Festa Brasileira
Turma: 12h às 13h – 2ª. e 4ª.
Instrutor(a): Alisson Lima.
12. São Pedro
Turma: 16h às 17h
Instrutor(a): Bruno Henrique.
13. São João – Xangô
Turma: 19h – 2ª. e 4ª.
Instrutor(a): Jorge Viégas.

14. Ciranda
Turma: Ulisses Pernambucano
Instrutor(a): Werisson Fidélis
15. Ciranda
Turma: 11h às 12h – 2^a. à 5^a.
Instrutor(a): Inaê Silva.
16. Xaxado
Turma: 17h às 18h – 3^a. e 5^a.
Instrutor(a): Bruno Henrique.
17. Coco de Roda
Turma: 10h às 11h – 2^a. à 5^a.
Instrutor(a): Inaê Silva.
18. Carimbó
Turma: 16h às 17h – 2^a. e 4^a.
Instrutor(a): Bruno Henrique.
19. Bacamarteiros
Turma: 3^a. e 5^a. – 18h30
Instrutor(a): Jorge Viégas.
20. Festa do Interior
Turma: 19h45 – 3^a. e 5^a.
Instrutor(a): Jorge Viégas
21. Olha Pro Céu.
Para definir turma e instrutor

APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO**PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE EXPRESSÃO CULTURAL RECIFENSE
O FREVO E A EDUCAÇÃO**Questões exploratórias: **instrutores**

Nome: _____

Escolaridade: _____ Idade: _____ Outro local de
trabalho: _____

1. Em que medida a atividade lúdica, a dança auxilia na prontidão para aprender em outras situações da vida, na escola e na comunidade?

2. Pode-se dizer que existe uma relação entre a escola formal e a Escola de Frevo?

3. Qual, e como se processa essa relação no dia a dia?

4. Qual o estudante que demonstra melhor prontidão para aprender (rapazes, moças, adolescentes, adultos e/ou crianças)?

5. Há desistências, quais os principais motivos?

PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE EXPRESSÃO CULTURAL RECIFENSE
O FREVO E A EDUCAÇÃO

Questões exploratórias: alunos

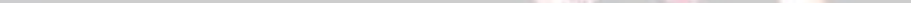
Nome: _____

Idade: _____

Escola: _____ Série: _____

Trabalho: _____ Onde: _____

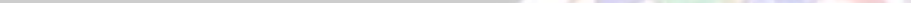
1. Como se interessou pela Escola de Frevo, e, quem lhe indicou?



2. Por que veio aprender a ‘frevar’?

- ### 3 Quais as dificuldades para aprender os passos?

- 4 Em que medida a Escola de Frevo lhe estimula à aprender e, em que outras situações em geral, na comunidade e/ou na escola regular isto acontece?



- 5 Pretende profissionalizar se na arte de passista?

PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE EXPRESSÃO CULTURAL RECIFENSE O FREVO E A EDUCAÇÃO

Questões exploratórias: **direção-coordenação**

Nome: _____

Escolaridade: _____ Idade: _____

1 Trabalha em outra Instituição? _____ Qual? _____

2. O que buscam os alunos que procuram a Escola de Frevo?

3. Os alunos matriculados na Escola de Frevo estão matriculados no ensino regular?

4. Qual a relação da Escola de Frevo no cotidiano da escola regular?

5. Em que medida a Escola de Frevo é importante para a comunidade?

6. Em que medida a comunidade participa da Escola de Frevo?

Dados informativos: Escola de frevo e escola regular formal

Há parceria? _____ Como se realiza? _____

Escolas _____

Bairros: _____

Séries: _____

Nível sócio econômico dos alunos:

7. Há quanto tempo frequenta a Escola de Frevo?

8. Há projetos na Escola de Frevo mediante uma Política Pública Social?

9. Em caso positivo, como acontece?



PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE EXPRESSÃO CULTURAL RECIFENSE
O FREVO E A EDUCAÇÃO

Questões exploratórias: **comunidade**

Nome: _____

Escolaridade _____ Idade _____

Trabalho _____ Onde? _____

1. Como a família se relaciona com a Escola de Frevo?

2. Em que medida a Escola de Frevo é importante para a comunidade?

3. Como a comunidade participa das atividades da Escola de Frevo?

4. Qual o rendimento escolar do seu filho, na escola formal, depois que começou a frequentar as aulas da Escola de Frevo?

5. A escola oportuniza experiências profissionais para os seus alunos? Quais?

APÊNDICE B - O Diário de Campo

VIDE A PARTE